

Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-graduação em  
Engenharia de Produção

Welington Araújo Silva

O PAPEL PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
FRENTE AO TEXTO TELEVISIVO DA COPA DO  
MUNDO DE 2002: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado

Florianópolis, SC  
2003

Welington Araújo Silva

# O PAPEL PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AO TEXTO TELEVISIVO DA COPA DO MUNDO DE 2002: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Engenharia de  
Produção da Universidade Federal de  
Santa Catarina como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em  
Engenharia de Produção

Orientador: Prof. Alejandro Rodrigues Martins, Dr.

Florianópolis, SC  
2003

## Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteadó

Silva, Welington Araújo

S584p O papel pedagógico da educação física frente ao texto televisivo da  
copa do mundo de 2002: um estudo de caso / Welington Araújo Silva.  
– Florianópolis-SC : [s.n.], 2003.  
111 f. : il.

Orientador : Alejandro Rodrigues Martins

Dissertação ( Mestrado em Engenharia de Produção ) –  
Universidade Federal de Santa Catarina. Universidade Estadual de  
Feira de Santana.

1. Educação física – Práticas pedagógicas. 2. Esporte - Televisão. I.

Rodrigues Martins, Alejandro. II. Universidade Federal de Santa

Catarina III .Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

Wellington Araújo Silva

O PAPEL PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AO  
TEXTO TELEVISIVO DA COPA DO MUNDO DE 2002: UM ESTUDO  
DE CASO

Esta dissertação foi julgada adequada e aprovada para obtenção do  
título de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-  
Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal  
de Santa Catarina**

Florianópolis, 15 de abril de 2003

**Edson Pacheco Paladini, Dr.**  
Coordenador do Curso

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profº. Dr. Alejandro Rodrigues Martins  
Universidade Federal de Santa Catarina  
**Orientador**

---

Profª. Ms. Leslie Christine Pass  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profº. Dr. Giovanni de L. Pires  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profª. Drª. Dulce Márcia Cruz  
Universidade Federal de Santa Catarina

À minha esposa, Luciana,  
pelo apoio constante.  
Ao meu filho, João Victor,  
razão de luta por um mundo melhor.  
Ao meu pai, Everaldo Cardoso (in memoriam),  
pela pedagogia do exemplo.  
À minha mãe, Maria,  
pela educação do “time de futebol”.

## *Agradecimentos*

A todos os meus irmãos e irmãs. Em especial a Luiz Roberto Araújo Silva e Sônia Maria Araújo Silva, pela ajuda material e acolhimento fraterno quando ainda era estudante da graduação na UFBa.

Aos alunos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em especial aos alunos dos grupos de estudo GEPEFE e GEL, que me têm feito despertar cada vez mais para a responsabilidade na produção do conhecimento em Educação Física.

Aos professores das escolas pública e privada de Salvador, pelo reconhecimento da importância deste trabalho para a sua ação pedagógica. Aprendi muito com todos vocês.

Aos colegas de trabalho do Departamento de Saúde da UEFS.

Aos bibliotecários da UEFS, especialmente à Graça Maria Dutra Simões, pela sua dedicação e presteza desinteressada.

Ao professor, mestre e amigo, Fernando Reis do Espírito Santo, grande referência da Educação Física baiana e brasileira, um humanista por excelência por quem tenho grande admiração. Obrigado pelo seu constante incentivo e predisposição para lutar por um mundo melhor.

Aos professores Admilson Santos, Cláudio Lira, Cláudio Lucena, Luis Vitor Castro Júnior e Luiz Carlos Rocha, colegas, amigos e batalhadores por uma Educação Física crítica. Obrigado pelas interlocuções desinteressadas, porém de enorme auxílio ao meu trabalho.

Aos colegas do mestrado. De maneira especial a César Pimentel, Káthia Aquino, Manoel Gomes, Nadja Maciel e Onildo Araújo.

Às amigas do posto da LDM na UEFS, Madalena, Diva e Marla. Não sei como faria para atualizar as leituras se não fosse a ajuda de vocês.

Ao professor César Leiro. Obrigado pela disposição em auxiliar-me nos momentos mais crônicos da pesquisa.

### ***Um certo olhar sobre a pesquisa***

*Que alegria, diz a Eternidade,  
Ver o filho de minha esperança  
Apaixonar-se pela pesquisa,  
Pois em sua mente  
Coloquei inúmeros de meus sonhos  
E gostaria tanto que se tornassem realidade.  
A pesquisa,  
Começou a explicar a Eternidade,  
É, antes de qualquer coisa, o gesto do jovem camponês  
Que se vai,  
Revolvendo a pedra dos campos,  
Descobrimo lesmas e gafanhotos,  
Ou milhares de formigas atarefadas.  
A pesquisa,  
É a caminhada pelos bosques e pântanos  
Para tentar explicar,  
Vendo folhas e flores,  
Por que a vida apresenta tantos rostos.  
A pesquisa,  
É a fusão, em um só crisol,  
De observações, teorias e hipóteses  
Para ver se cristalizar  
Algumas parcelas de verdade.  
A pesquisa  
É, ao mesmo tempo, trabalho e reflexão  
Para que os homens  
Achem todos um pouco de pão  
E mais liberdade.  
Também é o olhar para o passado  
Para encontrar nos antigos  
Alguns grãos de sabedoria  
Capazes de germinar  
No coração dos homens de amanhã.  
A pesquisa,  
É o tatear em um labirinto,  
E aquele que não conheceu a embriaguez de procurar seu rumo  
Não sabe reconhecer o verdadeiro caminho.  
A pesquisa  
É a surpresa, a cada descoberta,  
De se ver recuar as fronteiras do desconhecido,  
Como se a natureza, cheia de mistérios,  
Procurasse fugir de seu descobridor.  
A pesquisa,  
Diz finalmente a Eternidade,  
É o trabalho do jardineiro  
Que quer se tornar,  
No jardim de minha criação,  
O parceiro de minhas esperanças.*

Gerard-B. Martin  
Au fil des événements, 6 de dezembro de 1994.  
(Jornal da Universidade Laval)

## Resumo

SILVA, Welington Araújo. **O papel pedagógico da educação física frente ao texto televisivo da copa do mundo de 2002: um estudo de caso.** 2003. 111f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

Essa dissertação resulta de uma pesquisa cujo objetivo principal foi analisar como o professor de Educação Física trata o discurso da mídia (TV) esportiva no seu fazer pedagógico através da análise do trabalho pedagógico de dois professores de Educação Física sobre a Copa do Mundo de 2002. Discute aspectos das teorias comunicacionais, o processo tecnológico na escola e aborda a Educação Física no contexto histórico demonstrando aspectos relevantes do movimento pedagógico da mesma. Ao longo da pesquisa foram levantados dados sobre os procedimentos adotados pelo professor na utilização dos textos televisivos - aqui representados pela Copa do Mundo de 2002, - como ferramenta pedagógica. Verificou-se que, embora haja um esforço por parte dos professores em utilizar novas ferramentas para dinamizar a sua prática de ensino, o tratamento dado aos aspectos centrais desta prática se defronta com problemas da sua formação, já que os mesmos não tiveram no decurso da mesma, elementos que lhes habilitassem a trabalhar com novas linguagens no interior da escola. Pode-se inferir que os professores de Educação Física utilizam os textos midiáticos televisivos como um elemento a mais da sua prática pedagógica, porém, sem a necessária reflexão e aprofundamento dos elementos que o compõem. Diante disso, concluiu-se o trabalho recomendando que os cursos de formação de professores de Educação Física tenham, no seu projeto político-pedagógico, disciplinas que tratem dos aspectos comunicacionais midiáticos. Enfatizou-se, também, a necessidade de nos cursos de pós-graduação – tanto *Latu* quanto *Strictu sensu* – essa discussão se fazer presente, buscando estimular as relações interdisciplinares. Para tanto, a abertura de um canal de diálogos permanentes com outros campos do conhecimento que tenham aproximação com o campo comunicacional são necessários. Grupos de estudos específicos, que tenham



como objetivo gerar conhecimentos com vista à elaboração de abordagens didático-pedagógicas devem ser valorizados. Por fim, foram conferidas sugestões acerca de novas pesquisas abordando esta temática, onde os professores sejam também pesquisadores, desenvolvendo uma pesquisa do tipo participante, de intervenção, onde todos possam construir coletivamente, alternativas didáticas para trabalhar com a mídia.

**Palavras-chave:** educação física, práticas pedagógicas, esporte, televisão.

## **ABSTRACT**

SILVA, Welington Araújo. **The pedagogical role of the physical education related to the televising text of the 2002 World Cup: a case study.** 2003. 111f. Thesis (Master in Engineering of Production) – Program of Post-Graduation in Engineering of Production, UFSC, Florianópolis.

This Thesis results of a research whose main objective was to analyze how the professor of Physical Education deals with the speech of the sport media (tv) in its pedagogical act through the analysis of the pedagogical work of two professors of Physical Education on the 2002 World Cup. It debates aspects of the communicational theories, the technological process in the school and approaches the Physical Education in the historical context demonstrating excellent aspects of the pedagogical movement of the same one. Through the research they had been raised some points on the procedures adopted by the professor in the use of the televising texts – represented here by the 2002 World Cup, as pedagogical tool. It was verified that, even so it has an effort on the part of the professors in using new tools to develop its practical skills of education, the treatment given to the main aspects of this practical skills confronts with problems of its formation, since the same ones didn't have during same one, elements that they qualified to them to work with new languages in the school. It can indicate that the professors of Physical Education use the televising media texts more as na element of pedagogical skills, however, without the necessary reflection and deepening of the elements that compose it. Finally, the work was concluded recommending that the courses of graduation of professors of Physical Education have, in its political-pedagogical project, subjects that they deal with the communicational media aspects. It was also emphasized the necessity, in the Post-Graduation courses, on Latu as well as on Strictu sensu – this discussion be present, trying to stimulate the relationship between disciplines. So, it's necessary an opening of a permanent canal of dialogues with other knowledge fields, which have connection with the communication field. They must value Groups of specific studies, which have as objective to generate knowledge as a result to the elaboration of didactic-

pedagogical. Concluding, they were given suggestions about new researches approaching this subject, which the professors are also researches developing a research as a participant type, of intervention, where everybody can build together, and didactics alternatives to work with the media.

**Word-key: physical education, pratical pedagogical, sport, television.**

## Sumário

Lista de siglas

Lista de quadros

Lista de tabelas

1 – Introdução.....	17
1.1 – Hipóteses da Pesquisa.....	20
1.2 – Objetivos da pesquisa.....	21
1.2.1 – Objetivo geral.....	21
1.2.2 – Objetivos específicos.....	21
1.3 – O Caminho da Investigação.....	21
1.4 – Metodologia de Coleta de Dados.....	23
1.5 – Observação das Aulas.....	25
1.6 – A Entrevista.....	26
1.7 – Análise dos Dados.....	27
1.8 – Estrutura dos capítulos.....	27
2 – Teorias da comunicação.....	29
2.1 – A Teoria Funcionalista dos Meios.....	33
2.2 – A Teoria Crítica.....	35
2.2.1 – Indústria Cultural: a Cultura Mercadorizada.....	37
2.3 – Estudos Culturais.....	42
2.3.1 – Os Objetos de Estudo dos Estudos Culturais.....	45
3 – Novas Pedagogias na Escola.....	48
3.1 – O Papel da Escola.....	56
3.2 – Escola: Espaço para o Debate Público.....	57
3.3 – A Pedagogia da Comunicação.....	60
4 – Educação Física: Um Rápido Percorso Histórico.....	64
4.1 – Legalidade e Legitimidade.....	67
4.2 – Educação Física: Componente Curricular.....	69
4.3 – Os Ciclos de Escolarização.....	70
4.4 – Esporte: Fenômeno Social.....	71
5 – A Pesquisa de Campo.....	79
5.1 – A Copa do Mundo: Texto Televisivo nas Aulas de Educação Física.....	83
5.2 – Ranços e Avanços.....	86
6 – Considerações finais.....	97
6.1 – Recomendações.....	99
Referências.....	100

Apêndice.....	105
---------------	-----

## **Lista de quadros**

**QUADRO 1 - Tendências metodológicas no atual quadro da Educação Física.....p. 77**

**QUADRO 2 - Tendências metodológicas no atual quadro da Educação Física.....p. 78**

## **Lista de tabela**

<b>Tabela 1: Aulas Gravadas em Vídeo.....</b>	<b>p. 25</b>
---	--------------

## **Lista de siglas**

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

IAT – Instituto Anísio Teixeira.

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

*MEDIA* – Plural de médium, palavra latina que significa meio.

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana.



# 1 – INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se na linha de pesquisa Mídia e Conhecimento, do Núcleo de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Para a construção da problemática foram considerados dois campos teoricamente distintos, mas que se alinham em alguns aspectos: Comunicação e Educação, buscando desenvolver uma interface entre dois elementos constituintes destes campos – a televisão e a educação física – tendo como pólo aglutinador dos mesmos, as mensagens veiculadas pela televisão a partir dos eventos esportivos – mais precisamente a Copa do Mundo de 2002 que teve, apenas nos jogos do Brasil, audiência média de 5,3 milhões de pessoas, só na grande São Paulo. Um recorde histórico em jogos de Mundiais, um fenômeno midiático sem precedente desde 1986, quando o IBOPE passou a fazer as medições.

O discurso midiático enquanto elemento de reflexão por parte da Educação Física não é novidade. Os trabalhos intitulados “A Janela de Vidro: esporte, televisão e educação física” e “A Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico emancipatória em pesquisa-ação no ensino da graduação. Subsídios para a saúde?”, dos professores Betti (1998) e Pires (2000) respectivamente, vêm ratificar a importância que tal eixo temático assume atualmente na Educação Física.

Não obstante, algumas lacunas são apontadas pelo professor Feres Neto (2000) em documento, onde o mesmo analisa as ações do Grupo de Trabalho Temático Educação Física/Comunicação e Mídia, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE no biênio 99/01, identificando ser uma das principais lacunas, estudos na área que desenvolvam elementos teóricos que norteiem o que denomina de “educação para a mídia”, ressaltando que

(...) importantes intelectuais como Eco e Lefebvre, vêm apontando o aumento da assistência ao esporte telespetáculo em detrimento da sua

prática, cada vez mais restrita aos profissionais. Ao mesmo tempo, a educação física, enquanto formação profissional [ e enquanto prática pedagógica, acrescenta-se], quase nada contribuiu até agora para uma iniciação à interpretação do discurso televisivo. (FERES NETO, 2000, p. 02).

Estas considerações, além de evidenciarem a relevância do presente trabalho, remetem a uma discussão sobre um possível papel para a Educação Física escolar: *educar para a mídia e educar com a mídia*, reconhecendo nos meios de comunicação uma “escola paralela”, lugar de saberes diversos, de produção de sentidos e significados sobre o mundo circundante.

O preenchimento da lacuna existente em torno do campo da Educação Física escolar, no tocante à interpretação dos textos televisivos como um dos possíveis tratos metodológicos desenvolvidos pelo professor na busca do aluno/telespectador crítico e reflexivo, implica no desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, que dialoguem com outros campos de conhecimento como, por exemplo, o próprio campo da comunicação.

Foi com este espírito que a problemática do estudo foi delimitada, levando em consideração também – já que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1994, p. 17) – uma experiência do período de docência em uma escola situada na Península Itapagipana, em Salvador, e que a seguir passa-se, de forma breve, a relatar.

Um certo dia, ao chegar à escola para mais um dia de aula, um grupo de alunas externou a vontade de que fosse trabalhado o futebol no momento da aula. Foi surpreendente, pois existia por parte desse mesmo grupo uma resistência na prática deste elemento da cultura corporal, visto que consideravam “coisa de homem”. Essa surpresa se transformou em uma pergunta: por que esse interesse repentino?

Coincidência ou não, já há algumas semanas estava passando na televisão um comercial de uma marca de molho de tomate. Neste, a apresentadora Xuxa e suas Paquitas protagonizavam uma partida de futebol.

Era possível imaginar, então, que talvez estivesse aí a causa do repentino interesse pela prática do futebol por parte das alunas. Na época – em 1994 –, este fato não instigou tanto; mas veio à mente logo que o interesse e a aproximação de alguns textos que apontam a influência da televisão na construção de “formas de ser”; “jeitos de agir”, conforme expressa Magalhães (2000/2001, p. 52), começaram a ser despertados.

Fato inquestionável, (...) são as enormes coincidências observadas entre os massacres intensivos de determinadas matérias divulgadas insistentemente pela televisão e o que se verifica em nossos pequenos pedaços de atuação. Se fala na força da televisão. Como contestar? Certos sinais externos tornam-se evidentes: as roupas, os cabelos, as maquiagens, as gírias, opiniões ditas como ‘cabeça feita’, o surgimento de formas de agir individuais e grupais inusitadas em determinados grupos e mais e mais.

Com isso, não se está querendo afirmar que existe uma relação natural de causa e efeito, de estímulo e resposta como se propuseram a demonstrar as teorias hipodérmicas; nem, tampouco, que as mensagens subordinam os receptores de forma a transformá-lo em massa de manobra, em inertes telespectadores que, atônitos, frente às imagens de TV, não conseguem ressignificar as mensagens, reelaborar os sentidos e os significados implícitos nos textos televisivos.

Significa apenas e tão somente, um relato que no momento atual serve para demonstrar que a influência da televisão está muito mais perto “do que supõe a nossa vã filosofia”, fato que em muitos momentos passa despercebido pelos professores, seja pelo desconhecimento das possibilidades de introduzir a televisão como elemento possível de tematização no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, seja por atitudes “apocalípticas” destes mesmos professores frente ao *meio*.

O presente estudo buscou reconhecer, na Educação Física escolar, um campo específico de estudo e pesquisa da mídia esportiva como elemento alimentador da práxis docente crítica e reflexiva, tomando como base a análise e

descrição da prática pedagógica de dois professores, quando da utilização do tema “Copa do Mundo” no processo de ensino da Educação Física na escola, campo da pesquisa.

Portanto, o presente estudo pretendeu buscar alguns indicadores de respostas às seguintes questões:

- 1 Quais as possibilidades na utilização da mídia televisiva na prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas brasileiras?
- 2 Quais os fatores que interferem a utilização da mídia esportiva por parte do professor de Educação Física na escola?
- 3 Qual o papel pedagógico da Educação Física, frente à mídia esportiva?
- 4 Como o professor de Educação Física articula o conhecimento veiculado pela mídia esportiva com a sua prática pedagógica?
- 5 Qual o papel que a mídia assume hoje nas aulas de Educação Física escolar?

## **1.1 HIPÓTESES DA PESQUISA**

Neste direcionamento, parte-se da hipótese de que a utilização dos textos da mídia televisiva na prática pedagógica do professor de Educação Física, tem um caráter eminentemente ilustrativo, sem preocupação com o desenvolvimento do aluno/telespectador crítico e reflexivo, resultando em uma abordagem fragmentada, onde a aparência – e não a essência – dos fenômenos apresentados, tornam-se a tônica da prática pedagógica do professor de Educação Física.

## **1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA**

Reconhecendo a atualidade da presente pesquisa e a importância que a mesma assume para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelo campo da comunicação esportiva, estabeleceram-se alguns objetivos que estão aqui subdivididos em geral e específicos.

### **1.2.1 – OBJETIVO GERAL**

Analisar como o professor de Educação Física trata o discurso da mídia (TV) esportiva no seu fazer pedagógico através da análise do trabalho sobre a Copa do Mundo de 2002.

### **1.2.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

a) refletir sobre a televisão como instrumento pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando a necessidade do professor se utilizar de programas esportivos no intuito de educar para a mídia e educar com a mídia;

b) desenvolver um possível referencial teórico que dê sustentação à prática pedagógica do professor de Educação Física, quando do trabalho com a televisão no processo de mediação dos conhecimentos esportivos veiculados pela mesma;

## **1.3 – O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO**

Devido às características tanto do objeto quanto dos objetivos deste estudo, ou seja, a análise da prática pedagógica do professor de Educação Física

quando da utilização de textos televisivos no desenvolvimento de suas aulas, a pesquisa se configurou como um Estudo de Caso.

O estudo de caso, de uma forma geral, é comumente criticado, sendo a principal crítica o fato dos aspectos conclusivos da pesquisa não serem passíveis de generalizações do “caso” estudado.

Para Laville e Dionne (1999, p. 156),

É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, *a priori*, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo (...).

As técnicas de colheita de dados se caracterizam, basicamente, pela observação participante e entrevista, embora possam se utilizar de outras técnicas, caso seja necessário, para o perfeito desenvolvimento do trabalho investigativo, tais como fotografias, registros documentais, produções diversas, etc.

A opção pelo Estudo de Caso se deu principalmente por entender que

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (ANDRÉ, 1994, p. 39).

Neste estudo, a escola foi compreendida tanto nas suas relações internas quanto nas suas relações sociais mais amplas. Compreende-se que o cotidiano escolar é um todo complexo e dinâmico, onde as relações são permeadas de valores intrínsecos dos educadores e educandos, como também pelos valores subjacentes às políticas governamentais, representadas especificamente, pela Lei

de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

## **1.4 – METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS**

Considerando as particularidades deste estudo, optou-se por trabalhar com dois professores de Educação Física de uma escola particular da cidade do Salvador.

A opção por esta escola se deu pela explicitação por parte de um grupo de professores da mesma, por ocasião de uma palestra promovida pela Faculdade Social da Bahia (FSBA), sobre um trabalho a ser realizado tendo como abordagem central a “Copa do Mundo”. Como o tema estava relacionado diretamente com o objeto específico deste trabalho – o que compreende-se ser, esta, uma razão mais do que suficiente para a escolha da escola enquanto campo de investigação – ela fora escolhida, tomando como base, também, o que Thiollent (1994) chama de representatividade qualitativa.

Em maio do ano passado, foi realizada uma visita à escola, da qual surgiu o convite para se participar de uma reunião pedagógica por parte da coordenadora da área de Educação Física. Nessa, com a presença da totalidade de professores de Educação Física<sup>1</sup> - 9 (nove) ao todo -, foram apresentados os objetivos da pesquisa e os instrumentos que seriam utilizados na investigação.

Depois de algumas perguntas e comentários por parte dos professores, ficou combinada a observação do quadro de horário das aulas para poder ter início a entrada no campo. Após o recebimento do quadro de horários e verificação da compatibilidade do mesmo com a nossa disponibilidade de tempo,

---

<sup>1</sup> É importante notar que nem todos os professores davam especificamente aulas de Educação Física escolar. Este grupo continha professores que lecionavam modalidades específicas de esporte e artes marciais, bem como Musculação.

acertamos o início da nossa observação<sup>2</sup> que durou seis meses, compreendendo os meses de maio a outubro.

Foram dois os professores que se encaixavam no contexto específico de disponibilidade de tempo e adequação do horário das aulas. A pesquisa, então, passou a ser desenvolvida da seguinte forma:

- a) observação participante das aulas ministradas pelos professores escolhidos para a pesquisa, em que foram utilizadas anotações de campo;
- b) observação das aulas com o tema “Copa do Mundo”, utilizando o recurso da filmagem;
- c) e realização das entrevistas com os professores em datas marcadas com antecedência para evitar desencontros.

Como recurso de análise para a produção dos dados, utilizou-se, também, nas aulas de Educação Física, os recursos da fotografia e filmagem. Esta, por problemas técnicos/operacionais não será considerada.

Sobre a utilização de filmagem como recurso, (VEJA QUADRO 1) André (1995, p. 119) argumenta que

a combinação das tomadas de vídeo com as anotações de campo aperfeiçoa ainda mais o trabalho, favorecendo análises e interpretações mais consistentes. O vídeo por si só é o documento vivo de uma situação e como tal pode ser visto, analisado, discutido, tornando-se mais público que as anotações de campo.

---

<sup>2</sup> Todos esses passos foram realizados no mesmo dia da participação na reunião, pois a coordenadora da área foi bastante receptiva, disponibilizando o que fosse necessário para o bom andamento do processo de pesquisa e conferindo a liberdade de decisão sobre o início do trabalho.



**TABELA 1 – AULAS GRAVADAS EM VÍDEO**

TURMA	Nº. DE AULAS	PROFESSOR	DATA	TEMPO DE GRAVAÇÃO (MINUTOS)
6ª G	1 aula	professor A	17/06	40
5ª A	1 aula	professor A	19/06	45
5ª G	1 aula	professor B	19/06	35
6ª C	1 aula	professor B	20/06	40

### **1.5 - OBSERVAÇÃO DAS AULAS**

A observação, neste estudo, configurou-se como a principal técnica utilizada por possibilitar, segundo Ludke & André (1996, p. 26) “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

Aqui o fenômeno se caracteriza no trato pedagógico do professor de Educação Física quando da utilização de textos veiculados pela mídia televisiva, que, no caso específico, configurou-se com o tema Copa do Mundo, realizada no Japão e na Coréia do Sul.

Segundo Minayo (1996, p. 134-135)

*A Observação Participante* pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a tomam não apenas como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo, para compreensão da realidade.

No presente estudo, a Observação se configurou como um instrumento de produção dos dados, sendo o registro das observações realizados no momento em que aconteciam as aulas.

## 1.6 - A ENTREVISTA

Segundo Negrine (1999), a entrevista como recurso de pesquisa pode ser classificada da seguinte forma:

- a) estruturada;
- b) não-estruturada;
- c) e semi-estruturada.

Com base nesta classificação e de acordo com a explicitação do autor sobre as especificidades das tipologias acima elencadas, a atual pesquisa se utilizou de entrevista semi-estruturada; pois, além de procurar obter respostas às perguntas específicas da pesquisa, a mesma oferece a possibilidade de explorar elementos não previstos inicialmente e que confirmam-se no decorrer do processo como importantes para o estudo.

Quando fazemos uso de entrevistas 'semi-estruturada', por um lado, visamos garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, para dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado aportar aspectos que, segundo sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada temática. (NEGRINE, 1999, p. 75).

A transcrição das entrevistas foi realizada pelo próprio pesquisador, possibilitando assim, uma reflexão inicial sobre as falas dos professores entrevistados e uma nova “aproximação” com o momento da entrevista.

Para Queiroz (1991, p. 88)

(...) a transcrição efetuada pelo próprio pesquisador tem, também, o valor de uma primeira reflexão sobre a experiência de que partilhou,...). E quantas vezes julgar necessário, poderá retornar à experiência para aprofundar suas observações. Ao efetuar a transcrição o pesquisador

tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência.

Após a transcrição das entrevistas, as mesmas eram submetidas aos respectivos professores entrevistados, para que pudessem realizar uma leitura da mesma e, se necessário, estabelecessem alguns ajustes, sem que isso alterasse de forma significativa os conteúdos expressos, quando da realização das entrevistas.

## **1.7 - ANÁLISE DOS DADOS**

A análise dos dados empíricos – coletados nas observações das aulas e nas entrevistas com os professores – foi feita com base nos estudos de Carvalho (1999), Vasquez (1997), e Ribeiro (2001).

Os dados são tratados como conhecimentos aproximados da realidade observada, portanto, são elementos relativos, esclarecedores dos limites e capacidades do pesquisador, na tentativa de objetivar um certo recorte da realidade.

No entanto, esta limitação não significa isentar-se de um esforço de reflexão em busca da compreensão dos dados empíricos coletados e procurados, tomando também como base as teorias da pedagogia da comunicação (COGO & GOMES 2001; FISCHER, 2001; PENTEADO, 1999; PORTO 1998, 2000; e FREIRE, 1987, 1996, 2001) para entender o fenômeno midiático e, dessa forma, atender aos objetivos desta pesquisa, acima elencados.

## **1.8 - ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS**

No segundo capítulo, esforços foram envidados no sentido de analisar as principais teorias dos meios de comunicação, na tentativa de mapear a atual

situação da *communication research*. Tem-se convicção de que existem lacunas; porém, o objetivo deste capítulo, espera-se ter atingido, que é dar a conhecer o que se está considerando serem as principais teorias de ontem e de hoje, para que seja possível contextualizar melhor a própria prática com os textos televisivos.

No capítulo três, procurou-se desenvolver uma reflexão sobre a escola e a mídia, colocando a televisão como representante desta, e defendendo a sua utilização por parte dos professores como um instrumento pedagógico e como elemento de estudos interdisciplinares, para que se possa desenvolver uma prática de educação para e com a mídia.

No capítulo quatro, desejou-se mapear a Educação Física a partir do seu processo histórico, situando-a como um componente curricular que tem sofrido importantes rupturas, tendo nos Ciclos de Escolarização uma possível proposta de superação do seu *status* na escola. Ainda neste capítulo, é discutida a hegemonia do esporte como conteúdo da Educação Física e é proposto o papel de *educ comunicador* para o professor desta disciplina. Neste caso, o mesmo passaria a desenvolver práticas pedagógicas tomando como base o processo de comunicação de uma forma geral e os textos televisivos de forma específica.

No capítulo cinco, a reflexão é desenvolvida com base nos dados produzidos pela pesquisa de campo, onde se pode observar um significativo avanço no desenvolvimento das aulas de Educação Física, embora as mesmas ainda tenham alguns elementos da pedagogia tradicional; algo perfeitamente compreensível, na medida em que se entende o processo de mudança como paulatino e só possível de ocorrer a partir da pré-disposição dos atores envolvidos e da inserção das linguagens midiáticas como disciplinas a serem trabalhadas no processo de formação geral e continuada.

No capítulo seis são tratadas as considerações finais e apontadas algumas recomendações para que a utilização dos textos televisivos no ensino da Educação Física na escola seja uma constante, fazendo parte efetiva do planejamento dos professores.

## 2 – TEORIAS DA COMUNICAÇÃO

Os meios de comunicação de massa definitivamente assumem, nos dias atuais, uma posição tão central quanto complexa, tornando cada vez mais urgente o debruçar-se sobre o seu *modus operandi* a fim de poder compreender os seus efeitos, a sua possível influência sobre uma população constantemente atingida pelos seus conteúdos.

Um conceito muito caro para as inúmeras teorias da comunicação, desenvolvidos em diferentes momentos da história da humanidade é o conceito de influência dos meios de comunicação de massa sobre os indivíduos.

A partir desse, várias abordagens teóricas – que vão desde a compreensão da submissão absoluta do receptor até a capacidade de ressignificação das mensagens pelo receptor a partir das suas particularidades culturais – foram desenvolvidas.

No presente capítulo, prioriza-se a análise de três concepções de estudos comunicacionais que influenciaram e ainda influenciam diferentes teóricos: a teoria funcionalista dos meios; a teoria crítica e os estudos culturais passando, como forma de ilustração inicial, pela concepção específica de Brecht, um dos mais importantes intelectuais contemporâneos, membro da Escola de Frankfurt.

A preocupação sobre os meios de comunicação de massa, especificamente o rádio, já ocupava o pensamento de Brecht que, embora desenvolvido na década de 20, torna-se extremamente atual, pois o mesmo tinha como ponto central a perspectiva do receptor, sugerindo a sua participação no processo de desenvolvimento e transmissão da informação – características presentes no início das transmissões radiofônicas.

Quando o rádio estava a serviço da guerra e sendo utilizado nas navegações, as características que permitiam a interferência do receptor existiam. Porém, quando o mesmo assumiu o status comercial, tornou-se unidirecional, “um veículo de difusão de massa que não permitia retroalimentação a partir dos receptores” (MATUCK, 1989, p. 15).

Matuck (1989, p. 15-16), apresenta um fragmento de uma importante reflexão de um artigo sobre o rádio, escrito por Brecht em 1927, expondo alguns pontos que deveriam ser considerados para transformar o rádio em um instrumento mais democrático.

Você deve captar sessões importantes do 'Reichstag' e, acima de tudo, deve captar importantes julgamentos (...) deve realizar entrevistas reais diante do microfone ao invés de reportagens mortas, em tais casos os entrevistados terão menos chances, do que eles têm com os jornais, de conjecturar cuidadosas mentiras. Debates entre especialistas também seriam importantes.

Para Matuck (1989, p. 16), “Brecht via no rádio um potencial inexplorado, um instrumento que poderia revelar os fatos diretamente, sem a intermediação de agentes, tornando as principais instituições transparentes à opinião pública”.

Este modelo de rádio-comunicação tinha um grande obstáculo representado pelos fabricantes dos receptores que, junto com toda uma capacidade produtiva desenvolvida durante a primeira guerra mundial (1914-1918), percebiam o surgimento de um promissor mercado. Estavam, inclusive, “preparados para financiar a teledifusão e para pagar pelos programas”. E ficaram satisfeitos quando observaram

que esta tarefa foi sendo desempenhada por companhias licenciadas ou dominadas pelo Estado, e ficaram igualmente satisfeitos ao observar que o custo dos programas estava sendo pago por taxas de licença dos ouvintes. Em ambos os casos, **o Estado estabeleceu um meio de controle sobre o novo veículo de teledifusão e determinou que o sistema não teria 'feedback'** [grifo nosso]. (HOOD, citado por MATUCK, 1989, p. 16-17).

Estava decretado, portanto, com anuência do Estado, que o radiouvinte não teria voz nem vez, que o processo radiofônico seria unidirecional, um meio de mão única, contrariando o pensamento de Brecht.

Na concepção brechtiana, o rádio deveria estar próximo e acessível à população, servindo aos interesses dos trabalhadores, do público, e não aos interesses dos fabricantes de receptores, das estações ou do Estado. Como veículo de telecomunicações, o rádio deveria difundir os acontecimentos da vida pública e performances dramáticas e didáticas, prestando um serviço de comunicação para os que não pudessem vivenciar os fatos diretamente. Além disso, deveria atuar como uma tribuna, ampliando as vozes daqueles que não podem ser ouvidos. (MATUCK, 1989, p. 16).

O próprio Brecht reconhecia que este tipo de visão sobre a utilização do meio, só seria possível em um outro tipo de sistema social, admitindo que os meios de comunicação de massa eram mais um instrumento de poder das classes dominantes sobre as classes trabalhadoras.

Embora reconhecendo que só em uma outra estrutura social as suas idéias poderiam ser colocadas em prática, Brecht se torna incansável na formulação de propostas com o claro objetivo de modificar a estrutura hegemônica de transmissão radiofônica que, para ele, deveria ser centrada no ouvinte; deveria ter não só a função de ouvir o que era transmitido, mas também de participar ativamente de um programa. A radiodifusão poderia se transformar em um democrático sistema público de comunicação se no seu desenvolvimento fosse possibilitada a participação efetiva do receptor. Porém, todos esses elementos trazidos pelo pensador frankfurtiano não foram suficientes para sensibilizar as grandes corporações, sendo o modelo radiofônico de transmissão hegemônico da época, inclusive, estendido para uma emergente tecnologia: a televisão.

O modelo de teledifusão brechtiana, de proximidade e acessibilidade à população, onde o *meio* serviria para ampliar as vozes do povo e difundir os seus pensamentos, fazendo-se ouvir; onde os sistemas de distribuição de informação esparsa e de interesses puramente comerciais fossem transformados em um sistema de comunicação, ficou impossibilitado tanto pelo Estado, quanto pelas corporações que viam o avanço tecnológico muito mais pela lente do lucro do que pela via da participação popular.

O modelo de teledifusão hierárquico e assimétrico foi implementado em todo o mundo como o modelo 'natural' da comunicação eletrônica massiva. Deste modo, a comunicação eletrônica bidirecional e interativa – utilizada nas primeiras radiocomunicações antes que este mídiu se tornasse um veículo comercial (...) foi totalmente erradicada. (MATUCK, 1989, p. 19).

Com o modelo de teledifusão brechtiano erradicado, “O rádio e a televisão assumiram a unidirecionalidade como norma, tornando-se veículos que servem a um sistema econômico de mercado e atuam como instrumento da propaganda comercial e política”. (MATUCK, 1989, p. 19).

A sociedade industrial pós Segunda Guerra que então se formava, seria afetada diretamente por essas propagandas de forma massiva, sendo tanto a televisão quanto o rádio, poderosos instrumentos de difusão de ideologias que tinham como um dos seus objetivos, a produção e a circulação de produtos para o consumo. “O sistema de teledifusão de massa determinava uma homogeneização do pensamento e da ação, produzindo um público consumidor adaptado às exigências de uma sociedade industrializada em crescente expansão”. (MATUCK, 1989, p. 21).

As técnicas do jogo político e psicológico desenvolvidas sobremaneira durante a Segunda Guerra Mundial foram transplantadas, ao seu final, para o campo da publicidade, das campanhas políticas e da aferição da opinião pública, tal qual é conhecido hoje através de institutos como Vox Populi, Gallup e o Ibope, dentre outros.

Um novo campo de conhecimento começava, portanto, a se desenvolver, concomitantemente com algumas teorias que “(...) reforçavam a ideologia dos sistemas instituídos de comunicação, caracterizados pela predominância dos emissores, pela verticalização das mensagens e pela atomização dos receptores” (MATUCK, 1989, p. 21), características essenciais de uma das principais teorias que se desenvolvia na América do pós-guerra: a teoria funcionalista dos meios.



## 2.1 – A TEORIA FUNCIONALISTA DOS MEIOS

A teoria funcionalista desenvolvida em torno do então emergente campo da comunicação tinha na perspectiva do emissor o seu foco principal. Esquemáticamente esta teoria pode ser traduzida por uma flecha que parte do emissor para o receptor ( $E \Rightarrow R$ ), caracterizando a sua subordinação às mensagens emitidas, como se o mesmo fosse uma simples massa amorfa, obediente aos estímulos e às mensagens dos estrategistas da comunicação.

Este paradigma comunicacional influenciou diversas pesquisas que sempre levavam em consideração a eficiência do meio, da mensagem veiculada por este meio e do poder que esta mensagem tinha de controlar as respostas dos receptores.

Esta teoria se traduz como um desdobramento da teoria hipodérmica, segundo a qual “cada elemento do público é pessoal e directamente, ‘atingido’ pela mensagem” (WRIGHT, citado por WOLF, 1999, p. 22).

Segundo Ferreira (2001, p. 108), a teoria hipodérmica remete ao behaviorismo por conter uma preocupação contundente com o comportamento manifesto pelo receptor a partir da mensagem a que o mesmo foi submetido.

Esta abordagem psicológica reforça a ‘mensagem certa’ no momento que baliza o comportamento humano pelo condicionamento e o descreve em termos de estímulo e resposta. Os estímulos que não produzem respostas não são considerados como estímulos. Estando o comportamento humano reduzido à relação estímulo-resposta, surge a visão do efeito inevitável e instantâneo. O comportamento humano, esvaziado de conceitos como atitude, valor, motivo, ou seja, de toda a subjetividade da experiência, é visto como pura e simples reação às ações externas, quer dizer, aos estímulos.

Para a teoria hipodérmica, cada indivíduo é uma massa amorfa que reage a diferentes estímulos, que sucumbe quase que instantaneamente às sugestões veiculadas pelos *media*, sendo a influência dos meios tão mais forte quanto maior for o esfacelamento das instituições responsáveis pela socialização do indivíduo. Quanto mais frágil for o papel destas, maior será o poder das mensagens

mediáticas. É deste esgaçamento do tecido social que provém a força dos diferentes meios de comunicação.

Para Ferreira (2001, p. 107)

O próprio nome da abordagem conhecida como 'teoria hipodérmica', 'teoria da seringa' ou 'bullet theory' já se encarrega para evidenciar a onipotência (do *mass media* e da sociedade) de um lado, e a vulnerabilidade (do indivíduo, do público) de outro. O termo hipodérmico ou seringa mostra como o público é comparado aos tecidos do corpo humano, que atingido por uma substância (no caso a informação), todo o corpo social é atingido indistintamente. O termo 'bullet theory' ou 'teoria da bala' também reforça a genialidade de um lado em atingir o alvo, no caso o público.

A teoria hipodérmica desenvolve-se no período da primeira e segunda Guerras Mundiais e na influência do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, tendo como elementos principais que caracteriza o seu surgimento

(...) a novidade do próprio fenómeno das comunicações de massa e, por outro, a ligação desse fenómeno às trágicas experiências totalitárias daquele período histórico. Encerrada entre estes dois elementos, a teoria hipodérmica é uma abordagem global aos *mass media*, indiferente à diversidade existente entre os vários meios e que responde sobretudo à interrogação: que efeito têm os *mass media* numa sociedade de massas?. (WOLF, 1999, p. 23).

O modelo de Harold Lasswell, principal representante da teoria funcionalista dos meios, define "que uma forma adequada para se descrever um acto de comunicação é responder às perguntas seguintes: quem?; diz o quê?; através de que canal?; com que efeito?". (LASSWELL, citado por WOLF, 1999, p. 29).

Estas questões, conhecidas no âmbito do *mass communication research* como "questão-programa" de Lasswell, foram elaboradas nos anos 30 e propostas somente, no final dos anos 40, mais precisamente no ano de 1948.

Esse modelo teve uma grande influência em toda a pesquisa americana, servindo de paradigma para as distintas tendências de pesquisa e permanecendo durante muitos anos como uma verdadeira 'teoria da comunicação'. Além disso, a 'questão-programa' formalizou a estrutura do fenômeno comunicativo, tornando-a rígida e, a partir da decomposição dos elementos, abriu caminho para que os estudos científicos do processo comunicativo pudessem concentrar-se em uma ou outra dessas interrogações. Qualquer uma dessas variáveis define e organiza um setor específico de pesquisa – entre os quais se destacaram as análises de conteúdo e, principalmente, os estudos sobre os efeitos. (ARAÚJO, 2001, p. 124).

Um outro modelo que também trouxe grandes influências para os estudos da comunicação foi o desenvolvido pelos teóricos da Escola de Frankfurt, ao qual, agora, dar-se-á destaque.

## **2.2 – A TEORIA CRÍTICA**

A Escola de Frankfurt, nome mais conhecido do Instituto para a Pesquisa Social, representada por intelectuais como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamim, Fromm, Habermas, e o próprio Brecht dentre outros, é o principal símbolo, e os intelectuais supracitados, os principais representantes da chamada Teoria Crítica. Aos dois primeiros, deve-se o conceito de Indústria Cultural, empregado pela primeira vez no texto “Dialética do Esclarecimento” (1985).

Não obstante, nenhum deles pertencia ao campo específico da comunicação, mas todos tinham em comum o desejo de refletir criticamente sobre diferentes aspectos que cercavam a sociedade de sua época, elaborando a partir de diferentes campos do conhecimento, uma teoria social crítica e independente.

É importante pontuar que a Teoria Crítica não tratou apenas dos aspectos da Comunicação. Segundo Rudiger (2001, p. 132),

os frankfurtianos trataram de um leque de assuntos que compreendia desde o processo civilizadores modernos e o destino do ser humano na era da técnica até a política, a arte, a música, a literatura e a vida cotidiana. Dentro desses temas e de forma original é que vieram a descobrir a crescente importância dos fenômenos de mídia e da cultura de mercado na formação do modo de vida contemporâneo.

Diante disso, é fácil entender a compreensão dos pesquisadores da Escola de Frankfurt sobre a impossibilidade do fenômeno da mídia ser estudado apenas por especialistas e de forma independente. Para eles “as comunicações só adquirem sentido em relação ao todo social, do qual são antes de mais nada uma mediação e, por isso, precisam ser estudadas à luz do processo histórico global da sociedade” (RUDIGER, 2001, p. 132).

Nesse sentido, a Teoria Crítica se opõe a todos os estudos que se esforçam nas observações particularizadas e/ou compartimentalizadas dos fenômenos sociais, pois entendia que, assim procedendo, esses estudos se atrelavam ao desenvolvimento de uma razão instrumental, desviando-se do necessário desvelamento da ordem social dominante que surgia atrelada à progressão do sistema capitalista no século XX.

Para tanto, os frankfurtianos se valeram de estudos clássicos que vão de Karl Marx a Friedrich Nietzsche, passando por Freud dentre outros pensadores que revolucionaram o modo de perceber o mundo e as coisas que lhes rodeiam. Os frankfurtianos, portanto, estavam preocupados em entender o mundo que se formava a partir do crescimento do modo de produção capitalista. É neste contexto, portanto, que surgem as diferentes contribuições destes teóricos no campo da comunicação (RUDIGER, 2001).

Partindo da premissa marxista, a qual aludia que, estando presentes as contradições nas relações de produção no interior das sociedades desenvolvidas a transformação desta sociedade ocorreria, e percebendo que essas contradições já se encontravam presentes em diversas sociedades, como explicar a continuação da dominação, esta cada vez mais recrudescida?

Para os teóricos de Frankfurt, a resposta estava presente na categoria ideologia, que no seu sentido restrito, segundo Aranha e Martins (1993, p. 36) com base em Marx, “(...) tem influência marcante nos jogos de poder e na manutenção dos privilégios que plasam a maneira de pensar e de agir dos indivíduos na sociedade”.

Para Chauí (1980, p. 113)

a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado.

Nesses termos, a partir da compreensão da categoria ideologia, os pensadores da escola de Frankfurt vêm alertar sobre o poder do que eles chamam de Indústria Cultural em tentar fomentar subjetividades, em manipular consciências. A Indústria Cultural seria, portanto, um dos instrumentos que prescrevem modos de ser e de agir para a população, servindo de caixa de ressonância dos desejos das elites de uma forma geral.

### **2.2.1 – INDÚSTRIA CULTURAL: a cultura mercadorizada**

Os frankfurtianos defendiam que, nas sociedades capitalistas avançadas,

(...) a população é mobilizada a se engajar nas tarefas necessárias à manutenção do sistema econômico e social através do consumo estético massificado, articulado pela indústria cultural. As tendências à crise sistêmica e deserção individual são combatidas, entre outros meios, através da exploração mercantil da cultura e dos processos de formação da consciência. Assim sendo, acontece porém que seu conteúdo libertador se vê freado e, ao invés do conhecimento emancipador em relação às várias formas de dominação, as comunicações se vêem acorrentadas à ordem social dominante. (RUDIGER, 2001, p. 133).

Na concepção de Rudiger (2001, p. 138) com base na Teoria Social Crítica, o termo Indústria Cultural “designa uma prática social, através da qual a produção cultural e intelectual passa a ser orientada em função de sua

possibilidade de consumo no mercado”, que absorve produtos culturais genuínos, com características identitárias próprias, reelaborando e disseminando como objetos enlatados para o consumo, desterritorializando a cultura, negociando os seus múltiplos sentidos/significados, tornando as expressões autênticas de um grupo em produto econômico, em bens de consumo não duráveis.

Expressão esclarecedora deste fenômeno parece ser, com base em Veiga (2001, p. 127), o grupo baiano Olodum. Vale considerar o que diz o professor da escola de música da UFBa:

Atualmente, com os meios de divulgação de massa, a tendência tem sido de uma desterritorialização da cultura e, subseqüentemente, uma necessidade de negociação de significados. Você imagina o que aconteceu com o Olodum. Aquilo é produto, é um retrato de um grupo minoritário, com problemas, querendo estabelecer essa identidade de que a gente está falando, então isso é produto exótico, interessante. Produtores americanos, japoneses, tiram esse grupo daqui, levam para o Central Park, em Nova York, para grandes gravadoras. No momento em que isso acontece, o relacionamento desse grupo de músicos com a comunidade que o produziu se altera completamente. Então, ao invés de haver tantos músicos participando da banda, essa foi reduzida de tamanho, e os ensaios, de que as pessoas participavam livremente, começaram a ser cobrados, os instrumentos começaram a mudar, essa coisa toda. Consequentemente, essa comunidade tem que negociar esse significado para poder manter aquilo que é seu, a sua identidade. Isso ocorre o tempo todo, culturas musicais relativamente isoladas são atingidas por influências urbanas ou pela indústria do disco ou do que for. Ou seja, elas começam a se alterar totalmente. A consequência da perda da identidade é um desastre.

Como é possível notar, através do relato supracitado, a produção cultural e intelectual de um grupo é orientada em face do “consumo estético massificado”.

No princípio, o fenômeno consiste em produzir ou adaptar obras de arte segundo um padrão de gosto bem-sucedido e desenvolver as técnicas para colocá-las no mercado. A colonização pela publicidade pouco a pouco o tornou mecanismo de mediação estética do conjunto da produção mercantil, momento este em que a produção cultural toda é forçada a passar pelo filtro da mídia enquanto máquina de publicidade.

Nessa fase, a prática da indústria cultural converte-se porém em sistema que a tudo abarca e em que todos os setores se harmonizam reciprocamente. A produção estética integra-se à produção mercantil em geral, permitindo o surgimento da idéia de que o ser depende dos bens que se pode comprar e dos modelos de conduta veiculados pelos meios de comunicação.

É a fórmula preponderando sobre a forma, como explica Bosi (2000, p. 53-54), ressaltando que a Indústria Cultural “impõe modelos: desde a extensão física do produto (um filme terá 2.500 m de película de 35 mm; um programa de rádio ou de TV deve durar meia hora; o artigo de jornal não deve ocupar mais de 3 colunas) até o teor e a ideologia subjacente à mensagem. A fórmula substitui a forma”.

A harmonização dos setores estratégicos, em última instância, apresenta a cultura como uma mercadoria para todos os gostos, palatável, facilmente assimilável, uma cultura com gosto duvidoso, perecível, orientada como já mencionado, pela sua possibilidade de consumo no mercado. “Uma cultura que não vale mais como algo a ser usado pelo indivíduo ou grupo que a produziu e que funciona, quase exclusivamente, como valor de troca (por dinheiro) para quem a produz”. (COELHO, 1998, p. 12).

O teor criativo, original e inovador e até socializador das produções culturais e intelectuais é selecionado pelo filtro estruturante da Indústria Cultural. “Da repetição do esquema à saturação, da saturação ao invento de um novo esquema: eis a dialética a que estão sujeitos os emissores das mensagens de rádio, de TV, de história em quadrinhos, de novelas sentimentais ou picantes”. (BOSI, 2000, p. 53).

Para Rudiger (2001, p. 139), os teóricos do Instituto para a Pesquisa Social

foram os primeiros a ver que, em nosso século [século XX – grifo nosso], a família e a escola, depois da religião, estão perdendo sua influência socializadora para as empresas de comunicação. O capitalismo rompeu os limites da economia e penetrou no campo da formação da consciência, convertendo os bens culturais em mercadoria. A velhíssima tensão entre cultura e barbárie, arte séria e arte leve, foi superada com a

criação de uma cultura de mercado em que suas qualidades se misturam e vêm a conformar um modo de vida nivelado pelo valor de troca das pessoas e dos bens de consumo.

Para Ferreira (2001, p. 111),

Neste processo de massificação, a teoria crítica elimina toda a possibilidade de uma postura do indivíduo de consumir a cultura de maneira contestatória, irônica, muito menos crítica. As características da indústria cultural e, por conseguinte, de seus produtos, são transportadas para as características dos indivíduos. Os efeitos da indústria cultural são efetivados na migração produto-consumidor.

Embora se entenda a pertinência desta afirmação, não se deve pinçar os frankfurtianos de cavaleiros do apocalipse como, aliás, assim foi por diferentes autores ao longo do tempo. É importante observar que os mesmos, embora reconhecendo que existam números consideráveis de indivíduos que são sensíveis aos apelos dos textos televisivos, consideram o potencial tanto criativo como inovador de uma massa que, desde a origem da história, vem sendo massacrada, explorada e violentada de todas as formas, inclusive pelo rebaixamento atual das programações televisivas e pela domesticação do vigor e da autenticidade de suas obras pela Indústria Cultural.

Reconhecem também o grande poder de transformação que podem possibilitar esses *meios* e a indústria que se desenvolve em torno e através deles.

(...) a crítica à indústria cultural é uma prática que, para eles, visava levar-nos a pensar sobre seu caráter **predominantemente** [grifo nosso] regressivo na sociedade atual, tendo em mente o potencial criativo e inovador que os meios de que ela se utiliza podem vir a ter em uma forma mais avançada de sociedade. (RUDIGER, 2001, p. 145)

Os frankfurtianos não foram contra a tecnologia e nem tampouco aos seus avanços, “criticaram, sim, o seu uso, pelo fato de que, ao invés do bem comum, está a serviço do militarismo, da razão de estado e do poder econômico



organizado". (RUDIGER, 2001, p. 145) Todos esses setores, como já fora afirmado, harmonizados reciprocamente, pois a

indústria cultural partilha com as demais empresas ao máximo consumo. É a mola econômica que, em última instância move as companhias cinematográficas, as emissoras de rádio, os canais de TV, as editoras de jornais, de revistas, de quadrinhos, de livros de bolso.

O objetivo nesta perspectiva é o lucro que compensa o investimento e que só o alto consumo pode propiciar. Como alcançá-lo? Atraindo com o maior número de iscas (sincretismo), mas com uma linguagem acessível ao maior número de consumidores (homogeneização). (BOSI, 2000, p. 54).

A crítica dos frankfurtianos sobre a Indústria Cultural – indústria enquanto produção de bens e cultura enquanto a sua forma (BOSI, 2000) – se deve ao fato da mesma se esforçar em explorar elementos grotescos, abusando, em muitos dos seus momentos, de elementos que ferem a ética, promovendo o menosprezo pela inteligência do público assistente em nome de uma lógica que, como já foi dito acima, atende aos interesses puramente econômicos de grupos minoritários que detêm, por toda uma conformação de forças e concessões de canais de televisão engendradas historicamente, o poder majoritário das telecomunicações.

Os progressos técnicos com os quais a conversão da indústria cultural em sistema se tornou possível e a liberação de energias estéticas que essa última provoca contêm um potencial transformador que jamais pretenderam negar e que, apesar de tudo, irrompe até mesmo nas suas expressões mais primárias. Por isso tudo, a crítica à indústria cultural é uma prática que, para eles, visava levar-nos a pensar sobre seu caráter predominantemente regressivo na sociedade atual, tendo em mente o potencial criativo e inovador que os meios de que ela se utiliza podem vir a ter em uma forma mais avançada de sociedade (RUDIGER, 2001, p. 145).

Os frankfurtianos se opuseram sobre toda e qualquer prática que orientasse os seus estudos para a melhoria da veiculação das mensagens através dos *meios*. "A preocupação central dos pensadores não era melhorar o conhecimento dos processos com que se envolvem os meios e, assim, facilitar seu uso e exploração. Desejavam, antes de qualquer coisa, problematizar a sua

existência e seu significado do ponto de vista crítico e utópico". (RUDIGER, 2001, p. 145).

É fato que todo esse processo se dava a partir de uma análise centrada nos meios, pois as mensagens neles veiculadas não eram produtos da cultura de uma massa, reconhecidamente ativa, mas eram fabricadas visando o aprisionamento do espírito do receptor, direcionando-o para o consumo desenfreado.

A desnaturalização desses fatos, buscando a emancipação do homem e da mulher foram os objetivos centrais das teorias frankfurtianas que, atualmente, vem passando por

um processo de reavaliação mais sério, baseado em estudos mais profundos, amplos e detalhados da teoria crítica. O entendimento simplista de suas idéias como expressão de um pensamento apocalíptico vai passando. As pessoas mais lúcidas e críticas começam a ver que muitas das teses frankfurtianas valem hoje em dia muito mais do que no tempo em que foram formuladas, embora precisem ser revisadas e atualizadas em vários aspectos. (RUDIGER, 2001, p. 144).

Um desses aspectos diz respeito à relativa subserviência do indivíduo frente aos meios. Nesse ponto, outras teorias como as desenvolvidas pelos Estudos Culturais, dão conta mais enfaticamente de considerar tanto o pólo do emissor quanto o do receptor, entendendo que comunicação é essencialmente, uma prática cultural.

## **2.3 – ESTUDOS CULTURAIS**

Essa teoria tem se destacado nas últimas décadas e, no centro da sua abordagem, observa-se a percepção de que a mensagem é interpretada pelo receptor com base nos seus códigos culturais. O receptor é visto como um sujeito ativo no processo comunicacional, assumindo posturas diferenciadas e de acordo com a sua experiência de vida, fazendo diferentes usos das mensagens midiáticas.

Williams (1958), Hoggart (1957) e Thompson (1963) são considerados por Escosteguy (2001) como os fundadores dos Estudos Culturais. Ressalta a autora que, embora haja desacordo do ponto de vista teórico entre eles, o mais importante são os pontos de interseções que os mesmos compartilham. Citando Storey (1997), a autora afirma:

O que os une é uma abordagem que insiste em afirmar que através da análise da cultura de uma sociedade – as formas textuais e as práticas documentadas de uma cultura – é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de idéias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade. É uma perspectiva que enfatiza a *‘atividade humana’, a produção ativa da cultura, ao invés de seu consumo passivo* [grifo da autora] (ESCOSTEGUY, 2001, p. 155).

Para White (1998, p. 60) “Williams foi um dos primeiros a não se referir aos meios de comunicação como meras formas de transporte de informação, mas como textos que revelam significados culturais criados em um dado período histórico”.

Já Hoggart e Thompson, com os seus trabalhos relativos à cultura das classes trabalhadoras

foram de igual modo importantes. Esta cultura é apresentada de dentro, isto é, interpretada pela própria classe trabalhadora, apresentada não como um grupo passivamente explorado, mas como um conjunto de pessoas que criam sua própria tradição paralela, a despeito da modernização da mídia de massa e da incorporação à cultura massificada (WHITE, 1998, p.60).

Ainda segundo White (1998, p. 61), os trabalhos de Hoggart e Thompson tiveram também o mérito de abrir o debate “sobre como os textos e os significados produzidos pelas classes trabalhadoras poderiam, posteriormente, ser cooptados e transformados pelos meios de comunicação em mecanismos capitalistas de *marketing* de massa e em acumulações massivas de lucro”.

Como não poderia deixar de ser, a cultura assume um caráter essencial – mas não particular – nesta abordagem comunicacional e é vista como algo que sofre influência do sistema econômico, mas esta influência não é preponderante. Neste termos, dialoga com a vertente marxista no sentido de compreender a sua “autonomia relativa, isto é, ela não é dependente das relações econômicas, nem seu reflexo, mas tem influência e sofre consequências das relações político-econômicas”. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 156).

Para os Estudos Culturais, “a cultura não é uma prática, nem é simplesmente a descrição da soma dos hábitos e costumes de uma sociedade. Passa por todas as práticas sociais e é a soma das suas inter-relações” (HALL, citado por WOLF, 1999, p. 108).

Existem diferentes elementos que determinam as diferentes formas de compreensão, de leitura das informações veiculadas pelos *media* e que atinge extratos sócio-culturais. Nesses termos, reforçando o acima exposto, esses extratos atingidos são analisados a partir da sua prática cultural, sem perder de vista a realidade social em que vivem, pois os estudos culturais “não dizem respeito apenas ao estudo da cultura. Nunca pretenderam dizer que a cultura poderia ser identificada e analisada de forma independente das realidades sociais concretas dentro das quais existem e a partir das quais se manifestam”. (BLUNDELL *et al.*, citado por ESCOSTEGUY, 2001, p.158).

Os Estudos Culturais vêm questionar, principalmente a partir da década de 60, a hierarquização da cultura erudita/popular, superior/inferior entre outras, potencializando as análises das práticas culturais dos extratos “inferiores” da sociedade, considerando a sua autonomia frente às outras formas de cultura. Nos estudos culturais, “a cultura popular alcança legitimidade, transformando-se num lugar de atividade crítica e de intervenção”. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 157), atribuindo um papel ativo, determinante no processo de práticas efetivas de transformação do comportamento frente aos meios de comunicação.

O comportamento do público é orientado por factores estruturais e culturais que, por outro lado, influenciam o conteúdo dos *mass media*,

precisamente pela capacidade de adaptação e de englobamento destes últimos. Para além disso, esses factores estruturais favorecem a institucionalização dos modelos <<aprovados>> de utilização dos *mass media* e de consumo dos produtos culturais (WOLF, 1999, p. 109).

Nesse ínterim, podemos com base em Schwarz, citado por Escosteguy (2001, p. 157-158) sintetizar as bases dos estudos culturais, que são:

a identificação explícita das culturas vividas como um projeto distinto de estudo, o reconhecimento da autonomia e complexidade das formas simbólicas em si mesmas; a crença de que as classes populares possuíam suas próprias formas culturais, dignas de nome, recusando todas as denúncias, por parte da chamada alta cultura, do barbarismo das camadas sociais mais baixas; e a insistência em que o estudo da cultura não poderia ser confinado a uma disciplina única, mas era necessariamente inter, ou mesmo antidisciplinar.

### **2.3.1 – OS OBJETOS DE ESTUDO DOS ESTUDOS CULTURAIS**

Um dos elementos que também caracterizam a multiplicidade dos Estudos Culturais, diz respeito aos seus objetos de estudo. As investigações oriundas desta corrente passa pela análise de diferentes temáticas relacionadas a gênero, sexualidade, antagonismo de classe, dentre outros.

Nos anos 70, por exemplo, os estudos desta vertente comunicacional tinham como objeto principal, a análise de subculturas que resistiam a diferentes aspectos da estrutura política dominante.

Os trabalhos desenvolvidos nessa época buscavam encontrar respostas sobre questões relacionadas às formas alternativas de resistência oriundas destas subculturas, buscando identificar “como esses mesmos sistemas contribuem para a constituição de uma identidade coletiva e como se articulam as dimensões de resistência e subordinação das classes populares” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 161).

Só a partir da metade da década de 80 é que o foco sobre os meios se desvia para o receptor. Esse deslocamento do olhar da mídia ativa para o receptor ativo, é oriundo da expansão dos Estudos Culturais para outros territórios fora da

Grã-Bretanha “ocorrendo mutações importantes, decorrentes, principalmente, de aceleração do processo de globalização” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 164).

Os trabalhos passam a focalizar portanto, “as novas condições de constituição das identidades sociais e sua recomposição numa época em que as solidariedades tradicionais estão debilitadas (...) trata-se de uma ênfase à dimensão subjetiva e à pluralidade dos modos de vida vigentes em novos tempos” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 164).

Novas modalidades de análise sobre os meios de comunicação vão surgindo. Combinações de pesquisa como, por exemplo, análise de texto e pesquisa de audiência são implementadas. A etnografia surge com força como um importante método de pesquisa onde o sujeito/receptor assume um aspecto central no desenvolvimento do trabalho.

Nos anos 90, a ênfase dos trabalhos continua centrada no receptor, nas suas ressignificações das mensagens midiáticas e na constituição da sua identidade pelos textos midiáticos.

O leque de investigações sobre a audiência procura ainda mais enfaticamente capturar a experiência, a capacidade de ação dos mais diversos grupos sociais vistos, principalmente, à luz da relações da identidade com o âmbito global, nacional, local e individual. Questões como raça e etnia, o uso e a integração de novas tecnologias como o vídeo e a TV, assim como seus produtos na constituição de identidades de gênero, de classe, bem como as geracionais e culturais, e as relações de poder nos contextos domésticos de recepção, continuam na agenda, principalmente, das análises de recepção (ESCOSTEGUY, 2001, p. 166-167).

A etnografia, junto com a observação participante, se constitui como método privilegiado neste tipo de estudo em toda a década de 90.

Como se pode perceber através desta rápida incursão sobre três das teorias que abordam as questões da comunicação, o fenômeno é complexo e necessita de estudos aprofundados e interdisciplinares.

À medida que se reflete sobre as teorias, vão sendo encontradas novas necessidades de reflexão e é percebido o quanto ainda se precisa debater, aprofundar os estudos, dialogar com outras áreas de conhecimento.

Cada teoria expressa a sua compreensão da realidade. Algumas enfatizam mais os meios, outras, consideram o receptor como centro de análise. Talvez fosse o caso de construir uma síntese a partir das contradições internas das diferentes vertentes, onde os meios, mensagens e receptores fossem considerados.

### 3 – NOVAS PEDAGOGIAS NA ESCOLA

Devido ao processo de desenvolvimento tecnológico, que tem proporcionado a invasão de diferentes mídias no cotidiano da população de uma forma geral e, mais especificamente, no cotidiano das crianças e dos adolescentes, muitos estudiosos têm desenvolvido teorias sobre esse fenômeno da chamada “sociedade digital”, “ciberespaço”, “sociedade da informação” e várias outras terminologias que são utilizadas para explicar esta nova realidade, mediada pelos mais diferentes meios de comunicação.

Diante disto, o uso das mídias e a sua influência no contexto da escola, tem também ocupado diferentes intelectuais das mais diversas áreas de conhecimento. Da comunicação às artes, passando pela pedagogia, sociologia e filosofia dentre outras, as diversas mídias têm se tornado um importante objeto de análises e reflexões, sejam as tradicionais, como os periódicos e os livros didáticos, ou as mais modernas, como a internet, o CD-ROM e a televisão, entre outras.

Apesar disso, o tema das tecnologias comunicacionais tem ocupado muito pouco a agenda de debates das escolas brasileiras, no que pese às mesmas estarem presentes como instrumentos potencializadores do processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares. “Algumas instituições (...) têm incorporado em seu contexto meios de comunicação, entendidos como *recursos facilitadores do trabalho docente*. Acreditam, assim, que com a utilização de linguagens audiovisuais, o aluno não encontrará tanta diferença entre a escola e a sociedade” (PORTO, 1998, p. 25).

Com isso, a escola considera que estar preparando os alunos para o século que se inicia, marcado pela presença maciça dos meios de comunicação e pelo avanço tecnológico. É como se a tecnologia por si só fosse dotada de dispositivos que assegurassem a apreensão dos conhecimentos necessários à futura ação dos alunos e que o desenvolvimento de destrezas específicas (utilizar o computador, por exemplo), fosse o suficiente para a inserção do jovem



estudante em um mundo mediado pelas mutantes tecnologias. É necessário lembrar que “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 15) ou, conforme Orozco Gómez, citado por Citelli (2000b, p. 23),

Não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. É preciso, antes de mais nada, repensar a educação. Repensar a educação é repensá-la a partir dos próprios educandos e, a partir daí, pensar um novo desenho do processo educativo, ver o replanejamento desse processo e verificar para que pode servir a tecnologia.

A incorporação da tecnologia no processo educacional algumas vezes ocorre de maneira bastante apressada. Segundo Porto (1998), esta inclusão significa apenas um “apoio audiovisual”, que apesar de importante não é suficiente, pois não basta apenas utilizar a qualquer custo as novas tecnologias no processo educacional, entendendo que assim se estará inovando.

(...) a simples introdução de um suporte tecnológico não significa inovação educacional. Esta só ocorrerá quando houver transformação nas metodologias de ensino e nas próprias finalidades da educação. (Quando a educação deixar de ser considerada como mera formadora de recursos humanos para o mercado de trabalho). (BELLONI, 2001, p. 56).

No entender de Porto (2000) as escolas, em sua maioria, não estão preparadas para trabalhar com os jovens que hoje sofrem influências diversas através dos meios de comunicação, dentre os quais, a televisão, que aparece como um dos principais meios presentes no cotidiano das crianças e dos adolescentes.

Para Babin e Kouloumdjian, citado por Porto (2000, p. 46), “os jovens, frente à realidade tecnológica, têm novos modos de compreender e de se envolver com as questões atuais. Os adolescentes de hoje já nasceram sob a influência dos meios de comunicação e, conseqüentemente, já criaram outros códigos para o entendimento e envolvimento com o mundo”.

Em pesquisa realizada com alunos entre 10 e 15 anos de uma escola pública situada na periferia de Campinas e que cursava a 5ª série do ensino fundamental, Porto (1998, p. 34) detectou que “os meios de comunicação que estavam mais presentes na vida dos estudantes eram o rádio e a televisão. (...). Dispendiam em geral, de seis a sete horas diárias diante da televisão...”.

De acordo com Penteado (1999, p. 97), “os sujeitos da escola são telespectadores de muitas horas diárias, que computadas ao longo dos anos de vida indicarão entre os discentes de escolaridade inicial (de 1º grau) maior tempo de exposição à TV do que envolvidos com atividades escolares (aulas e estudos)”.

Segundo Carmona (1998, p. 65) “as crianças brasileiras ficam, no Brasil, em torno de três horas diárias assistindo à TV...”.

Para Belloni (1991, p. 43)

A importância da televisão na vida cotidiana de crianças e adolescentes brasileiros é incontestável: eles são assíduos freqüentadores da telinha e a julgam como um objeto técnico muito útil que informa, ensina, diverte e faz companhia. Esta é a visão de mundo dos jovens que a escola tem necessariamente que respeitar se não quiser perder o contato com as jovens gerações.

É importante a consideração trazida por Guimarães (2001, p. 171) sobre uma pesquisa envolvendo televisão e criança realizada por Gómez na América Latina, onde ele identifica que “a educação das crianças era influenciada mais fortemente pela programação regular das emissoras do que por programas especificamente educacionais”.

Essa consideração já seria suficiente para que a escola incorporasse a mídia televisiva em seu acervo educacional, trabalhando junto aos seus alunos as mensagens veiculadas por ela. Porém, o que se assiste é uma incrível resistência em aceitar a televisão como uma parceira pedagógica, resistência esta advinda, em muitos casos, dos próprios professores.

Uma pesquisa realizada por Gómez, é apresentada por Cogo e Gomes (2001, p. 38-39). Só que, desta vez, o público alvo consistia em professores mexicanos. Foi inferido nesta pesquisa, dentre outros elementos, que “a maior

parte dos educadores entrevistados considera que a escola e meios de comunicação, especialmente a televisão, não devem se misturar. (...) a televisão não é instrutiva, não é educativa, no sentido de que valha a pena ensinar os conteúdos da TV”.

Rosado, citada por Lima e Rosado (2001, p.55), em sua tese de doutorado que trata da utilização de um vídeo no ensino de programa de informática, identifica, dentre outros elementos, que os alunos que tinham aprendido conteúdos a partir da utilização do vídeo, identificavam ser ilegítima a aprendizagem pois, para eles,

aprender não é assim, ou seja, exige esforço, leva tempo, supõe exercícios repetitivos intermináveis, é cansativo e eventualmente desagradável. Além disso, existe uma linguagem própria, a necessidade de uma figura que concretize o saber tal como um professor, um conhecimento sistematizado e de preferência impresso, sendo portanto, impossível que pudessem ter aprendido algo assistindo a um vídeo durante poucos minutos.

Essa resistência, embora se tratando da utilização de um vídeo, também se verifica entre os alunos quando o assunto específico é a televisão, pois os mesmos compreendem que “... a televisão e sua programação não constituem tema de aula” (PORTO, 1998, p.35).

E continua a autora:

Nas falas dos alunos da pesquisa, a escola apareceu associada ao saber legitimado, organizado e aceito cientificamente, enquanto a televisão esteve associada ao prazer e ao divertimento, sendo permitido o seu acesso fora dos meios escolares. Os assuntos da escola ficavam restritos ao contexto de estudos e obrigações, relacionados diretamente com as cobranças de pais e professores... (PORTO, 1998, p. 34-35).

Destaca a autora considerada, que as resistências por parte dos alunos “foram aos poucos superadas, quando assumimos o compromisso de ‘não estudarmos e sim conversarmos sobre ‘telenovela’, programa por eles mais visto e escolhido para ‘bater-papo’” (PORTO, 1998, p. 35).

Como é possível ver, este entrelaçamento entre escola e mídia, mais especificamente a televisão, sofre uma resistência de diversas partes, mas é da parte da estrutura escolar que ela se apresenta mais fortemente arraigada. Os alunos, sempre abertos às novas possibilidades comunicacionais, estão mais propensos a vivenciarem novas experiências, facilitando assim a abordagem por parte de alguns professores que reconhecem a importância de se tratar das diferentes linguagens no contexto escolar, pois “não raramente (...), o trabalho com a televisão no espaço escolar passa mais pelas iniciativas pessoais dos professores do que por propostas formais que incluam a preocupação em capacitar os docentes para o uso dos meios de comunicação no contexto escolar”. (COGO & GOMES, 2001, p.7).

A escola por sua vez, insiste em “educar (...) a partir de uma perspectiva de mundo diferente, essencialista, de verdades intocáveis, definitivas, usando linguagens lineares, abstratas, lentas” (MORAN, 1992, p. 38), divorciando a criança da sua cultura, das suas vivências extramuros.

É preciso vencer as limitações deste paradigma que tem na concepção linear de ensino e na importância exagerada do acúmulo dos conteúdos, seus eixos principais de sustentação.

A prática educativa necessita romper com o modelo de ensino centrado no acúmulo de conteúdos, acreditando que, desta forma, com o aluno retendo o maior número de informações possíveis e imagináveis, transformando-o em uma “verdadeira enciclopédia”, estará preparando o educando para o enfrentamento que o atual contexto social exige.

Devido à quantidade de conteúdos a serem retidos, o aluno se utiliza da memorização dos mesmos; com isso, a aprendizagem efetiva não se realiza, tornando o sujeito incapaz frente às novas situações, pois não foi desenvolvida, no educando, a capacidade de generalização dos conteúdos recebidos e sim, de memorização – já que, em muitos momentos, o conhecimento trabalhado era distante da realidade.

Este modelo de educação centrado no professor que detém o conhecimento, privilegia apenas e exclusivamente a capacidade do aluno de

responder a estímulos já previamente preparados; o que, frente à atual conjuntura de mudanças rápidas e profundas, onde se exigem respostas diferentes a estímulos não previsíveis, está em completa dissonância com a realidade atual da sociedade.

Ao aproximar a criança e/ou o adolescente das mensagens midiáticas via televisão, a escola estará aproximando do educando além de um bem cultural socialmente produzido e consumido pela sociedade como um todo, uma linguagem presente em sua realidade que, apesar de ter características de entretenimento, também educa: uma linguagem que está longe de ser comparada à linearidade da educação tradicional.

Como bem cultural, produzido e consumido pela sociedade humana, a televisão tem precipuamente a função de entretenimento. Isso não exclui sua força pedagógica, que só é negada pela nossa sisudez de educadores. O valor do que ela ensina pode ser discutível, mas, inegavelmente, ela veicula mensagens e a audiência é também a grande e prazerosa aula, quer do currículo paralelo ou daqueles que nunca tiveram qualquer currículo oficial. (REZENDE, 1998, p. 82).

Até quando a escola negará a televisão como um elemento da cultura? Como um instrumento que, mesmo não sendo o seu objetivo principal, pratica pedagogias várias? Que fala de coisas e que diz o que falar, o que vestir, qual a cor do cabelo que deve estar na moda, cria gostos diversos, promove modismos, produz valores, padrões de consumo, se configura como um “estranho no ninho” quando situado no interior da escola? Quando se ouve um jargão estranho por parte do aluno, logo é possível percebê-lo presente na telenovela da Globo. Se isso não significa interferência da mídia televisiva, desconhece-se o que seja. Se essas linguagens, esses modos de falar não são elementos que denotam uma interferência do artefato cultural chamado televisão, o que são então?

O que falta, então, à escola, para compreender toda essa complexidade de elementos que cotidianamente se apresentam no seu interior, fruto, dentre outras coisas, do envolvimento dos jovens com os diferentes artefatos culturais

mediáticos, principalmente com as mensagens veiculadas pelos diferentes textos televisivos?

Para Soares, citado por Porto (1998, p. 26), o que falta é uma “reflexão contextualizada sobre a realidade representada pela presença da comunicação na sociedade contemporânea, uma reflexão que supere o inócuo deslumbramento frente às novas e sempre mutantes tecnologias” e compreenda que “a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana modelam progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo nos jovens” (BABIN & KOULOUMDJIAN, 1989, p. 11), desafiando o professor para o desenvolvimento de metodologias que se aproximem e atendam aos anseios dos jovens estudantes.

Uma reflexão que permita ao professor desenvolver uma didática que transcenda a utilização do meio apenas como um recurso tecnológico facilitador da aprendizagem de um ou mais conteúdos. Que permita ao professor desenvolver uma prática pedagógica que problematize os elementos das diferentes linguagens midiáticas trazidas pelos alunos, buscando o desenvolvimento de sua consciência crítica, tornando-o um telespectador crítico, um agente criativo frente às imagens e mensagens veiculadas pela televisão, consideradas, agora, pelos diferentes agentes que compõem o universo escolar: alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais entre outros, “como mais um suporte técnico à disposição da criatividade e do empenho do professor” (BELLONI, 1991, p. 43).

A televisão deve ser integrada ao projeto pedagógico da escola situando-a em dois elementos que devem ser trabalhados em sua interdependência: como instrumento pedagógico e como elemento de estudo interdisciplinar.

Segundo Belloni (2001, p. 11-12) “Somente uma abordagem integradora que considere ao mesmo tempo estas duas dimensões (...) poderá dar conta da complexidade do problema e propiciar uma apropriação ativa e criativa destas tecnologias pelo professor e pelo aluno”.

Gutierrez (1984, 1994) e Penteado (1991), citados por Porto (2000, p. 30), “propõem uma pedagogia ativa, que estimule a iniciativa dos alunos sem abrir mão

da iniciativa do professor; uma pedagogia que favoreça o diálogo dos alunos entre si, desses com o professor e de ambos com a cultura historicamente acumulada”.

É um sujeito que se coloque diante das imagens televisivas de forma crítica, reflexiva, criativa, que se quer desenvolver. E o espaço escolar é entendido como um *lócus* privilegiado de construção do conhecimento que faça surgir esse sujeito. Para isso, acredita-se ser possível e extremamente necessária a utilização dos programas televisivos como instrumento de conscientização do aluno para uma leitura crítica da realidade, já que a própria mídia não tem interesse nenhum em propiciar estes elementos.

É ilusório pensar que a mídia triunfante e poderosa irá renunciar a seu poder e se adaptar aos objetivos da escola. Também ilusório é esperar que as famílias (...) tenham condições de conscientizar seus filhos e educá-los para a leitura crítica das mensagens de televisão. Somente a escola pode – teórica e praticamente – conceber e executar mais esta tarefa fundamental de educação para a mídia. Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação, a escola detém a legitimidade cultural e as condições práticas de ensinar a lucidez às novas gerações. Diante dos desafios da técnica em geral e da mídia em particular, a escola deve se adaptar, se reciclar e se abrir para o mundo, integrando em seu ensino as novas linguagens e os novos modos de expressão (BELLONI, 2001, p. 44).

É claro que quando é falado que a escola é um *lócus* privilegiado, não se está referindo à escola tradicional, que vem ao longo do tempo “oferecendo ações e práticas esvaziadas de sentido, que conduzem os sujeitos à individualização, fragmentação e reprodução de conhecimentos, enlaçados em práticas autoritárias de poder” (PORTO, 2000, p. 54), ou sendo caracterizada “como um remédio amargo que é preciso engolir hoje a fim de se assegurar para mais tarde – um mais tarde bastante indeterminado – as alegrias prometidas” (SNYDERS, citado por GUIMARÃES, 2000, p. 21).

### 3.1 – O PAPEL DA ESCOLA

Esta escola que aí está, repressiva, autoritária, fechada ao mundo, envolta em uma redoma de vidro, resistente à mudança de qualquer natureza,

tem transmitido aos alunos o conhecimento formal, o saber científico, a norma culta de maneira estanque. Perde-se de vista, neste tipo de escola, o significado de tais saberes para a vida do aluno, na medida em que não são estabelecidos vínculos entre essas duas esferas, além de não se cogitar do prazer de descobrir, de dialogar, de participar e de construir o próprio processo de aprendizagem, considerando experiências e necessidades dos alunos. (PORTO, 2000, p. 130).

A escola desejada é aquela que não ignore o mundo dos alunos, que deixe de ser autoritária e inibidora da ludicidade, onde o discurso pedagógico esteja próximo e retrate a realidade do aluno, tratando e respeitando as suas experiências, os seus sonhos e frustrações, refutando assim, o alerta de Penteado (1991, p. 8), para quem a televisão, “embora não pretendendo ensinar, ensina, e a escola, com o objetivo de ensinar, ensina pouco ou mesmo não ensina”.

Para Citelli (2000b), o processo de mudança da escola, no que diz respeito à busca do diálogo junto aos meios de comunicação, tem no plano conceitual e no operacional obstáculos a serem considerados.

No plano conceitual, o desconhecimento das linguagens que fogem do ambiente tradicional da escola, seguido do sucateamento da mesma, são elementos que inibem a aproximação dos professores ao “campo da comunicação”. Um outro aspecto diz respeito ao entendimento que localiza a televisão como objeto “não-sério”, ligado ao divertimento e ao descanso, elementos não relacionáveis ao saber escolar.

No plano operacional, a formação dos professores há de ser considerada. Para o autor,

Muitas das novas linguagens são desconhecidas, ou apresentam complicadores operacionais para serem ativadas em decorrência da própria estrutura dos cursos de qualificação do magistério. Os esquemas



que regem as aulas de prática de ensino e didática, assim como as concepções que acompanham os cursos de graduação, por demais circunscritos a balizas acadêmicas nem sempre sintonizadas dialogicamente com as dinâmicas transformadoras da sociedade, têm contribuído muito para que o jovem professor ingresse na carreira no contrapé das experiências com os meios de comunicação e com as novas tecnologias já desenvolvidas pelos alunos. (CITELLI, 2000, p. 30).

Isso vem reforçando o desconhecimento desta esfera paralela de educação e postergando o necessário debate em torno das mensagens televisivas, protelando a inclusão da escola no “ecossistema comunicativo”, distanciando ainda mais os professores dos alunos e a escola da sociedade.

### **3.2 – ESCOLA: ESPAÇO PARA O DEBATE PÚBLICO**

Nesse sentido, a escola precisa ser pensada como um espaço público para o debate, onde o educador junto com o educando e vice-versa, dialoguem buscando a compreensão dos acontecimentos atuais.

Sendo assim, discorda-se daqueles que entendem que “o sonho acalentado, desde os gregos, de um espaço social de debate público e coletivo das idéias sobre a vida social é cada vez mais impossível” (SOUSA, 1999, p. 22), mesmo reconhecendo que “a opinião pública, fundamental nesse desejado espaço público, já não é produzida livremente e, sim, pelo jogo de interesses econômicos que permeia seus agentes e seus veículos de comunicação”. (SOUSA, 1999, p. 22).

Porém, deve-se reconhecer o potencial de re-significação das mensagens por parte deste mesmo público, que cria condições no interior de novos movimentos sociais quando sente a falta de políticas públicas que favoreçam às suas necessidades prementes. “No contexto de uma sociedade desigual e plural (...) um novo espaço público cada vez mais se explicita como lugar de expressão de conflitos, em suas diferentes formas e motivações”. (SOUSA, 1999, p. 23).

Assim, a escola – municiada pelas tecnologias comunicacionais – passa a ser um espaço privilegiado para tanto.

A possibilidade de a sociedade midiática [presente no interior das escolas pelos seus diferentes atores – *comentário nosso*] vir a representar esse papel social de negociador público dos conflitos é uma questão polêmica, mas traz um novo modo de se perceber a comunicação, não mais pela ação instrumental dos seus veículos, mas pelos processos interativos que podem gerar o seu lugar na construção de um novo modo de ser social; um novo processo estruturante do poder social pela comunicação. (SOUSA, 1999, p. 23).

Ainda segundo Sousa (1999, p. 23) “talvez a escola consiga, do mesmo modo que a comunicação como processo social, ultrapassar a idéia de tecnologias da comunicação como sendo determinante do seu lugar social. A compreensão da escola e da comunicação como construtoras de significação da vida social, apesar dos meios ou devido a eles, dá-lhes novas razões de parceria”.

É nesse contexto que surge a figura do professor dialógico, daquele que compreende que o seu aluno é um receptor dos meios de comunicação e que como tal, possui saberes e competências que precisam ser trabalhadas. “O reconhecimento desse espaço público de mediação que cabe à escola e aos *media* resgata-os como agentes construtores da subjetividade, de novas formas de construção da cidadania”. (SOUSA, 1999, p. 24) e chamam para novas responsabilidades pedagógicas: a de construção de um mundo povoado por seres emancipados.

Goergen (2001), analisando as posições antagônicas entre modernos e pós-modernos, remete à consideração sobre a ação comunicativa de Habermas, que mesmo reconhecendo as aporias do projeto iluminista, representado por Auschwitz e por que não dizer, pelo atentado de 11 de setembro às torres gêmeas do World Trade Center, não abandona a idéia de razão, acreditando que a partir dela ainda é possível construir um projeto de emancipação para a humanidade.

Para tanto, Habermas desenvolve a teoria da ação comunicativa.

*A Teoria da ação comunicativa e a Ética do discurso* esforçam-se por resgatar um conceito comunicativo de razão e uma visão de sociedade na qual os atores estão conscientes do que fazem e são responsáveis pelas suas ações. Essas ações nunca são vistas de forma isolada ou unilateral, mas são colocadas em discussão. Os valores, as normas e as sanções vigentes na sociedade são tematizadas, isto é, avaliadas desde várias perspectivas pelos diferentes atores que, argumentativamente, buscam alcançar um consenso dos pontos que, então, são considerados válidos. (GOERGEN, 2001, p. 40).

Não se pretende, aqui, aprofundar estas questões, pois as mesmas não fazem parte da análise do objeto central deste trabalho, mas elas surgem no sentido de ratificar a escola pública como espaço essencial deste agir comunicativo. Não o único espaço, pois seria ingenuidade imaginar "... que num sistema social regido por princípios econômicos que implicam anti-solidariedade como condição de sobrevivência; (...) cujas formas de produção marginalizam milhões, destróem a vida e a natureza...". (GOERGEN, 2001, p. 81-82), a escola aparecesse como redentora da humanidade. Mas considerando-a como um significativo espaço, não só porque os jovens passam grande parte de sua vida em seu interior; mas porque, nela, são encontrados pensamentos diversos sobre temas específicos, muitos deles gerados a partir dos textos televisivos.

Entende-se ser a escola, não custa enfatizar, um espaço privilegiado onde, longe de reinar a linearidade de idéias ou o pensamento único do professor, conhecedor de todas as coisas, passa a ser encarada como um espaço do diálogo, da comunicação intersubjetiva, onde os diferentes sujeitos dialogam buscando o entendimento.

A escola pública, enquanto espaço público do debate, do diálogo, não pode ficar alheia a este momento de transformações tecnológicas por que se está passando e que, indubitavelmente afeta as formas de "sentir, pensar e agir". Ela não pode se omitir ante "... as barbaridades deseducativas e deformativas que, por exemplo, os meios de comunicação exercem sobre os jovens e os cidadãos de modo geral". (GOERGEN, 2001, p. 82). Jovens e cidadãos estes que estão no interior das escolas e que querem ser ouvidos, querem opinar sobre os diversos aspectos que rodeiam o seu cotidiano, povoado por mensagens televisivas

estereotipadas, as quais necessitam ser tematizadas e mediadas, pois a escola precisa ocupar este espaço do debate, do confronto de idéias, da pluralidade de pensamentos.

Defende-se também, que esta escola hegemônica que aí está não cumprirá a contento este papel, cujas metodologias utilizadas não satisfarão os anseios desta nova geração, e que os conteúdos - quase sempre distantes da realidade dos alunos - não serão assimilados. Portanto, acreditando na escola como um espaço público do debate, tem-se a convicção de que uma outra escola é necessária: uma escola que se reconheça como uma das instituições sociais que aglutinam diferentes pensamentos e que, por conta disso, assuma para si, "... a posição de defesa de um projeto emancipador, legitimado na dialógica intersubjetiva..." (GOERGEN, 2001, p. 90), envolvendo educador e educando em uma relação onde a pedagogia tradicional seja substituída por uma pedagogia da comunicação.

### **3.3 – A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO**

Para isso, é necessário que se desenvolva uma relação baseada no diálogo, pois "é através da relação dialógica entre educador/cultura/educando que se criam caminhos para problematizar, desinstalar, desmascarar, inquietar, organizar e, principalmente, conscientizar os sujeitos do processo" (PORTO, 2000, p. 31).

Nesse sentido, a Pedagogia da Comunicação, teoria que vem sendo desenvolvida principalmente por Gutiérrez (1984, 1993), Rezende e Fusari (1990), Penteado (1991) e Porto (1996a) se apresenta como um importante referencial na abordagem e no tratamento do tema em questão, pois ela se "preocupa com os 'desejos' dos sujeitos, desejos de ser, de viver, de construir e de saber, pois os conhecimentos adquiridos pelas necessidades são substanciais e geradores de novos conhecimentos" (PORTO, 1998, p. 32).

A Pedagogia da Comunicação considera as diferentes mídias como elementos que contribuem para o desenvolvimento da prática da liberdade e faz da realidade algo próximo do educando. As atividades presentes na Pedagogia da Comunicação estimulam a criatividade do educando, desenvolvem a curiosidade despertando-o para o entendimento da realidade.

Na referida pedagogia os conhecimentos e a metodologia surgem a partir da dialogicidade do professor-comunicador com os alunos, destes entre si, e de ambos com os meios de comunicação disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar. Numa pedagogia concebida para trabalhar em perspectiva de comunicação democrática, os meios de comunicação fazem parte do currículo, pois a escola aproveita as experiências dos alunos adquiridas a partir do contato com estes meios, com os amigos e com a família. Os alunos trazem para a escola culturas, valores, conhecimentos e atitudes adquiridos nesses contatos (PORTO, 1998, p. 33).

Ainda segundo Porto (1998, p. 29), a referida Pedagogia “não é uma pedagogia sobre os meios de comunicação. É uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. *Dialoga-se com os meios e suas linguagens, em vez de falar dos meios*”.

Para que esta relação seja estabelecida de forma efetiva, a escola terá que se constituir em um ambiente democrático, desenvolver novas práticas pedagógicas que tenham os *meios* incorporados ao currículo, à vida estudantil. Que os elementos, há muito, distantes da relação educacional, como a afetividade, a emoção, a sensibilidade, ganhem espaço considerável e sejam trabalhados concomitantemente aos outros elementos cognoscentes, tais como a oralidade e a escrita, já tradicionalmente presentes no universo escolar.

A Pedagogia da Comunicação na sua essência considera como elementos importantes os seguintes pontos:

- a) a importância do prazer, da fruição e do envolvimento emocional na aprendizagem;

b) os envolventes valores, modelos de conduta, carga artística que o espetáculo televisual apresenta, especialmente aos adolescentes, que vivem inúmeros problemas existenciais característicos desta faixa etária na construção de sua identidade;

c) a escola como um espaço cultural-educativo onde tal exposição possa ser revista, examinada e reelaborada, com vistas a contribuir para a construção de conhecimentos significativos para o desenvolvimento do raciocínio e para a formação da personalidade" (GUTIÉRREZ, citada por PORTO, 1998, p. 47-48).

Para Penteado, citada por Meksenas (1998, p. 52), a concepção da Pedagogia da Comunicação implica outros elementos que associados aos citados acima, apontam necessariamente para uma mudança por parte do professor e da escola como um todo. São eles:

- i) admite as diferenças culturais entre os integrantes da escola;
- ii) define o espaço escolar como um local de encontro/comunicação/trocas culturais, em nome do que não se justifica o aniquilamento do saber do professor em nome do saber do aluno, e vice-versa;
- iii) preconiza o espaço escolar como um local de produção de conhecimento, e portanto de cultura, pela recuperação do papel de autores de todos os seus integrantes.

Nesses termos, a Pedagogia da Comunicação pensa as mensagens televisivas como um traço da cultura a partir do qual se constrói e se elaboram diferentes conhecimentos, entendendo que a sua utilização deve superar o uso mecânico, automático e linear característico da pedagogia tradicional.

Fica evidenciado então, que o professor engajado em uma nova ação pedagógica deve preparar os seus alunos para o enfrentamento de um mundo cada vez mais tecnologicado.

O aluno que hoje chega à escola traz como elementos culturais traços de uma "sociedade digital", que tem características essencialmente opostas ao universo da escola atual. As parafernalias eletrônicas presentes no cotidiano deste

aluno têm toda uma dinâmica diferenciada daquela que se apresenta no interior da escola.

O computador, o fliperama, os diferentes jogos eletrônicos, as mensagens publicitárias em *out-doors* cada vez mais dinâmicos e, principalmente, a televisão, cada qual com as suas linguagens particulares, mas que têm elementos em comum tais como a dinamicidade, a velocidade, sons, cores e etc., povoam o imaginário das crianças e dos adolescentes.

O professor que teve como paradigma da sua formação como único elemento de comunicação a linguagem oral e/ou a escrita, necessita estar imbuído do espírito da Pedagogia da Comunicação para implementar um novo projeto de sociedade, onde os sujeitos, armados de espírito crítico e criativo ante às tecnologias de uma forma geral e dos textos televisivos em particular, desenvolvam capacidades mais elaboradas de ressignificar as mensagens veiculadas por esses diferentes aparatos tecnológicos.

## **4 – EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RÁPIDO PERCURSO HISTÓRICO**

A partir do final da década de 1970 começou a se delinear no cenário nacional o que posteriormente se postulou chamar de crise da Educação Física. O ingresso dos profissionais da área nos cursos de pós-graduação no Brasil e exterior, que tinham os seus referenciais teóricos oriundos das ciências humanas e não das ciências biológicas como era de costume, desencadeando uma intensa produção do conhecimento a partir de diversas vertentes filosóficas, psicológicas, sociológicas, antropológicas entre outras, favoreceu o questionamento a respeito da importância da Educação Física enquanto uma área de intervenção pedagógica e o seu papel no processo de (re)democratização do Brasil.

Tendo como marco teórico inicial o livro do professor Vitor Marinho de Oliveira – O que é educação física; e do professor João Paulo Subirá Medina – Educação física cuida de corpo e... “mente”, onde no seu capítulo primeiro coloca a necessidade da educação física entrar em crise, pois no seu entendimento “a crise é um instante decisivo, que traz à tona, praticamente, todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa”(MEDINA, 1983, p. 19), a educação física começa a questionar sua trajetória histórica. Em 1988, Paulo Ghiraldelli Júnior constata uma mudança na educação física brasileira e afirma: está a Educação Física brasileira em processo de ebulição.

Os parâmetros de cunho biologicistas que davam sustentação ao campo da Educação Física começam a ser questionados através das reflexões dos professores da área. Costa (1984); Bracht (1986); Taffarel (1991); Soares et al (1992), entre outros, são alguns desses profissionais que se debruçaram sobre diversos temas emergentes na intenção de formular novos paradigmas para a Educação Física brasileira.

Esse debruçar-se tinha como característica principal o debate político, próprio do momento de redemocratização do país, denunciando a postura “neutra” assumida pelos profissionais da Educação Física até então.



Conforme Oliveira (1994, p. 25)

A Educação Física brasileira não tinha, até o início dos anos 1980, uma posição sistemática ao conservadorismo. Este ficava mascarado, pois não havia o que lhe contrastasse. Nessa época desponta uma geração que começa a denunciar o estabelecido, assumindo posições numa perspectiva de crítica social.

Esta crítica tem como matriz principal as teorias da educação desenvolvidas por Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani entre outros autores que orientam o debate pedagógico.

É a partir do (...) debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80, que profissionais do campo da Educação Física passam a construir objetos de estudos a partir do viés pedagógico (...) o que caracteriza suas reflexões é que estão orientadas pelas ciências humanas e sociais e isso por via do discurso pedagógico. (BRACHT, 1999, p. 27).

A partir daí, surgem profundos questionamentos por parte dos intelectuais da Educação Física. Se antes a produção em torno da área vinha de “fora”, pois “... a Educação Física não produzia a teoria que consumia (mantendo uma condição de menoridade)”. (FENSTERSEIFER, 1999, p. 180), cabendo aos “instrutores” a aplicabilidade dos métodos e técnicas, a produção do conhecimento passa a se dar pelos próprios professores na busca de respostas sobre problemas colocados na e pela prática.

Quem se propôs a pensar, partiu do pressuposto que a Educação Física não é uma ‘casa pronta’, mas que é, sim, um ‘arsenal’ discursivo e instrumental construído historicamente e sempre por construir. (...). Descobriu-se que ‘fazer é fácil, difícil é dizer’. É preciso, então fazer teoria, de preferência boa teoria e boa teoria é a que mantém um diálogo com a prática. (FENSTERSEIFER, 1999, P. 180).

A teorização então, passa a ser produto e processo dos novos intelectuais que buscavam no questionamento da tradição da Educação Física o sentido da sua prática histórica. Não que a Educação Física até então carecesse de sentidos e significados, ao contrário, a sua prática já não satisfazia aos anseios da sociedade que vivia um momento de ruptura rumo à “abertura política” do país.

Assim, a crise da Educação Física significou

uma crise de *sentido*, gerada pela insatisfação com os sentidos dados. Dar sentido é encontrar razões (valores) que orientem e justifiquem nossos atos(...). Os valores presentes da Educação Física têm a ver com os valores presentes na sociedade. Ao perceber que ambos são criação histórica, a Educação Física perde sua ingenuidade(...) e percebe que uma reflexão epistemológica choca-se com uma problemática mais ampla (política). A Educação Física precisa então perceber-se nesse todo e isso exige *teoria*” (FENSTERSEIFER, 1999, P. 180).

Essas produções teóricas então, surgem carregadas de denúncia contra os elementos que até então se apresentavam em torno da área e dentro dela, na tentativa de estabelecer um novo sentido/significado no contexto da Educação Física, uma nova práxis pedagógica que se pautasse para além do eixo paradigmático da aptidão física e para além de uma ação docente centrada exclusivamente na atividade física.

Esse novo contorno, de forte conotação política, fez então com que o professor de Educação Física começasse a questionar sobre a intenção da sua prática. Por quê? Para quê? O quê? Para quem? Para onde? Como? São perguntas com as quais se confrontavam/se confrontam os professores, criando uma crise de identidade no campo e tornando cada vez mais necessária uma construção teórica que aponte para uma prática contextualizada e dela seja alimentada.

## 4.1 – LEGALIDADE E LEGITIMIDADE

Para Bracht (2000), o problema que mais ocupou os intelectuais da Educação Física nesta época rica em questionamentos, foi o tema do objeto de estudo ou melhor dizendo, da identidade da Educação Física brasileira, da sua especificidade. No cerne das reflexões estava, implicitamente ou não, a pergunta: o que é Educação Física?

Esse questionamento se fazia presente justamente pela necessidade, trazida pelo “movimento renovador “ da área, de transformar a prática da Educação Física, principalmente e fundamentalmente a que até então vinha sendo trabalhada no interior das escolas, onde o professor assumia uma atitude pedagógica fragmentada, não sistematizada ou sistematizada sem um desencadeamento lógico.

Essa característica favoreceu o quase alijamento da Educação Física do contexto escolar devido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 ter retirado a palavra que a sustentava no interior da escola: a obrigatoriedade.

Isso trouxe novas categorias para o campo do debate. Legalidade e legitimidade eram as palavras de ordem por parte de um coletivo que se ainda não havia resolvido o problema do seu objeto, se deparava com uma problemática talvez ainda maior: a não obrigatoriedade da Educação Física na escola.

Apesar de neste momento o campo da Educação Física escolar ser provido de diversos estudos que demonstravam a sua importância enquanto elemento que poderia se valer da discussão sobre a cultura de movimento do aluno, muitas escolas se adiantaram à aprovação do texto legal da LDB, na tentativa de retirar a Educação Física o que foi, graças à mobilização de grande parte da categoria de professores que se juntaram a outros que também se viam ameaçados, - como religião e artes - , retificado, garantindo assim, a permanência da Educação Física escolar muito mais pela força da mobilização coletiva da categoria do que pela compreensão dos poderes constituídos da importância da disciplina Educação Física no currículo das escolas.

Atualmente, entende-se que a Educação Física tem dado saltos qualitativos para a sua permanência no seio da escola, desenvolvendo teorias (VER QUADRO no final deste capítulo) sistematizadas ou não<sup>3</sup>, que começam a ser elaboradas com o objetivo claro de fundamentar a prática pedagógica do professor, algo extremamente importante na tentativa de consolidar esta disciplina como componente curricular que tem um corpo de conhecimento importante e que deve ser transmitido para os alunos.

Não obstante, causa estranheza o fato da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9394/96, em seu artigo 26, parágrafo 3º, mencionar que a “Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”, pois demonstra claramente a falta de conhecimento do relator sobre a área de conhecimento denominada Educação Física que, conforme é compreendida, já vem fazendo parte há muito tempo do projeto pedagógico da escola, não havendo necessidade, portanto, de mencionar este fato.

Para Castro (2000), essa menção talvez se deva pelo fato da Educação Física, na Lei 69.450/71 ser considerada como *atividade* e não como uma *disciplina*.

O fato da LDBEN atual mencionar também a facultatividade da Educação Física no ensino noturno, reflete o entendimento contrário ao que se quer afirmar quando menciona o caráter de disciplina e não mais de atividade da Educação Física.

Duas possíveis hipóteses podem nortear esta compreensão contraditória do relator. A primeira diz respeito ao esforço físico que na ótica do relator é inerente à Educação Física. Nesses termos, o aluno estuda no turno da noite porque já trabalha durante todo o dia. Não seria justo, portanto, obrigá-lo a se desgastar ainda mais nas estafantes aulas de Educação Física.

---

<sup>3</sup> O professor Lino Castellani Filho em sua tese de doutorado identifica no seio da Educação Física tendências propositivas e não propositivas, subdividindo-as em sistematizadas e não sistematizadas.

A outra hipótese é construída com base na compreensão de que a “Educação Física é divertimento, e quem busca o curso noturno tem que se preocupar em recuperar o tempo perdido e adquirir as condições para produzir mais e com mais qualidade, e que não tem mais o direito a se divertir”. (CASTRO, 2000, p. 25).

Em que pese este paradoxo, é notável um certo avanço refletido tanto nas leis que orientam a Educação Física<sup>4</sup>, quanto nas produções que vêm sendo desenvolvidas em torno da área, e que fazem acreditar no reconhecimento da Educação Física enquanto componente curricular.

## **4.2 – EDUCAÇÃO FÍSICA: COMPONENTE CURRICULAR**

Souza Júnior (1999), em sua dissertação de mestrado, identifica uma unanimidade por parte dos professores pesquisados em reconhecer a Educação Física enquanto um componente curricular, porém a especificação de qual tipo de componente curricular que corresponderia à Educação Física sofre controvérsia, expressando-se em grande parte pela relação dicotômica assumida pela Educação Física ao longo da sua história entre a teoria (saber) e a prática (fazer). “É a partir dessa perspectiva que se podem, na história da Educação Física no Brasil, reconhecer elementos de conflitos, contradições e antagonismos do componente curricular Educação Física perante a escola (...)”. (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 84).

Aos conteúdos da Educação Física escolar seriam dispensáveis um tratamento de organização, sistematização e compreensão que possibilitasse aos alunos um conhecimento dos componentes da cultura de movimento tematizados pela Educação Física, fazendo com que este conhecimento se reduza a um fazer destituído de um saber, a uma prática sem base teórica que lhe dê sustentação.

---

<sup>4</sup> Na 69.450/71, a Educação Física estava caracterizada como *atividade* e na Lei 9394/96, ela passa a ocupar o status de *disciplina*, embora a facultatividade permaneça para o ensino noturno.

Nesses termos, Souza Júnior (1999, p. 84) identifica que a Educação Física se apresenta como um componente “‘não-curricular’ ou, em última instância, como um ‘curinga-curricular’, pois as suas aulas são tomadas/negligenciadas em função de outras atividades curriculares como, por exemplo, ensaios para festividades de datas comemorativas”. O professor é o marcador da quadrilha junina da escola, instrutor da fanfarra e da banda que desfilará no sete de setembro, o organizador dos passeios ciclísticos, torneios futebolísticos ou coisas parecidas.

Entende-se, inclusive, que todos os elementos listados acima são importantes no desenvolvimento sócio-educativo do conjunto dos alunos da escola, porém, devem fazer parte e estão inseridos no projeto pedagógico da escola, sendo trabalhados por todo o coletivo de professores e não somente pelo professor de Educação Física que, assim como todos os outros professores, tem o que ensinar, sim! Existe todo um corpo de conhecimento que vem sendo organizado e sistematizado ao longo do debate acadêmico em torno da Educação Física escolar que permite afirmar com clareza que a Educação Física é um componente curricular.

### **4.3 – OS CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO**

Castellani Filho (1998, p. 39) ressalta “(...) que não só temos o que ensinar como, ao longo desse século, vimos ensinando”. O autor apresenta em um outro estudo, junto com um coletivo de professores<sup>5</sup>, uma sistematização para o ensino da Educação Física com base nos Ciclos de Escolarização que são, assim, apresentados:

- a) 1º Ciclo – Vai da pré-escola até a 3ª série. É o ciclo da organização da identificação dos dados da realidade;

---

<sup>5</sup> A referência é feita ao livro da Coleção de Magistério intitulado *Metodologia de Ensino da Educação Física*, Cortez Editora.

- b) 2º Ciclo – Vai da 4ª até a 6ª série e corresponde a iniciação à sistematização do conhecimento;
- c) 3º Ciclo – É o da ampliação da sistematização do conhecimento, correspondente a 7ª e a 8ª série;
- d) 4º Ciclo – Corresponde aos três anos do ensino médio. É o da sistematização do conhecimento.

Para cada etapa destes Ciclos, os conteúdos – jogo, ginástica, dança, esporte, etc – têm um tratamento pedagógico específico, contribuindo assim, para que os conhecimentos inerentes à Cultura Corporal sejam trabalhados de forma cada vez mais complexa, atendendo às necessidades cognitivas dos alunos.

Esta categorização em Ciclos impede, portanto, que os conteúdos sejam trabalhados sempre da mesma forma nas diferentes séries, pois em cada Ciclo há uma especificação em relação ao tratamento que deve ser dispensado pelo professor.

Com isso, não se está afirmando que esta proposta é pronta e acabada, cabendo apenas ao professor desenvolvê-la no seu âmbito de trabalho. Ela deve se adequar às características do contexto geral da escola, dos alunos, da comunidade, entre outros elementos, que permeiam a prática do professor de Educação Física.

#### **4.4 – ESPORTE: FENÔMENO SOCIAL**

Embora os Ciclos de Escolarização aqui mencionados, apresentem uma série de Conteúdos possíveis de serem trabalhados pelos professores, assiste-se a uma predileção pelos mesmos em desenvolver o esporte como conteúdo central no processo pedagógico. Inclusive isto se mostrou bem claro, na escola, objeto de estudo deste trabalho.

A influência do esporte enquanto elemento motivador da escolha profissional do futuro professor, o próprio tratamento esportivizante dispensado aos conteúdos de disciplinas profissionalizantes nos cursos de graduação e o significado social do fenômeno esportivo na contemporaneidade (BETTI, 1998), apresentam-se como possíveis elementos indicadores da centralidade do conteúdo esporte, nas aulas de Educação Física escolar como elemento de educação dos alunos.

Porém, Belbenoit citado por Betti (1991, p. 53), considera que o esporte não tem por finalidade a educação. Para ele,

O desporto não é educativo sobre todos os planos, a menos que um educador faça dele ao mesmo tempo um objeto e um meio de educação, que se o integre pela prática e pela reflexão (...). O desporto pode, decerto, fornecer a experiência privilegiada, carnalmente vivida, poderosamente motivante (...), mas é necessário para isso contrariar a sua tendência natural para se tornar um fim em si.

Esta reflexão remete ao papel do professor de Educação Física. É o seu direcionamento, é a sua abordagem, é a forma de tratamento dispensado ao conteúdo esporte que identificará o seu caráter, seja nos aspectos socializantes ou não-socializantes, pois “O desporto não possui nenhuma virtude mágica. Ele não é em si mesmo nem socializante nem anti-socializante. É conforme: ele é aquilo que se fizer dele. A prática do judô ou do rôguebi pode formar tanto patifes como homens perfeitos preocupados com o ‘fair-play’”. (PARLEBAS, citado por BETTI, 1998, p. 55).

Nesse sentido, o professor de Educação Física precisa refletir sobre a sua ação docente, pois embora seja a escola o lugar por excelência da transmissão de um saber sistematizado e progressivo que visa a emancipação do homem e da mulher, é no desenvolvimento das ações pedagógicas, na maneira pela qual o professor sistematiza o conhecimento e na metodologia utilizada para passar esta sistematização, que se dá este processo de emancipação. O simples processo de ensinar, não garante o atendimento dos objetivos propostos pela escola e pelo professor.



A dimensão educacional sobre a ótica da concepção histórico-crítica precisa ser cada vez mais valorizada no universo escolar onde o esporte envolve-se em uma roupagem performática, priorizando os talentosos em detrimento daqueles que não desenvolveram determinadas habilidades técnicas, criando “uma espécie de dupla pedagogia, pela qual um grupo de alunos, minoritários, está submetido a uma proposta inspirada no esporte de alto rendimento, enquanto o restante, que é a maioria, é desconsiderada pela escola” (RIGOR, 1995, p. 90), criando com isso um importante paradoxo, afinal de contas, para quê se vai à escola?

Restringe, portanto, o professor, a abordagem do esporte em sua dimensão de performance, enfatizando as questões técnicas, aproveitando apenas aqueles que já as dominam, que já “sabem” praticar o esporte. Nesse sentido, o esporte é ensinado de forma descontextualizada, os rumos da ação pedagógica são caracterizados pela insistência na otimização dos movimentos técnicos e no aprendizado das táticas que, embora importantes, não são suficientes, considerando uma abordagem histórico-crítica deste conteúdo.

Reconhece-se, inclusive, com base em Darido (1999) que, embora tendo uma produção significativa que orienta no desenvolvimento desta abordagem, os professores se sentem não instrumentalizados para trabalhar nesta perspectiva no cotidiano da sua prática – o que não deve ser levado em consideração como um caráter impeditivo de reflexão, sistematização e implementação da proposta.

O questionamento da realidade circundante parece um ingrediente essencial para iniciar o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que tenha como componente de base teórica as concepções críticas do processo educacional.

A dialogicidade freiriana que, sem dúvida alguma, está presente nestas concepções é um elemento essencial para que se possa desenvolver uma sociedade humana, emancipada.

Paulo Freire, ao considerar a dialogicidade como um importante elemento rumo ao desenvolvimento de uma educação para a liberdade, coloca os processos comunicacionais como algo essencial na humanização do homem e da mulher.

Mas, alerta Freire (1987, p. 77),

ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

Portanto, não é qualquer palavra, qualquer comunicação, qualquer diálogo que contém o germe de uma força capaz de transformar as condições materiais de existência de uma coletividade, mas um diálogo que possibilite o ser humano, especificamente os alunos, a descobrirem serem eles seres históricos, sujeitos responsáveis pelo destino da humanidade que

herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo aos seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se (...) num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (ERICH KAHLER, citado por FREIRE, 1997, p. 49).

O professor de Educação Física, situado agora como um educador da Cultura Corporal, desenvolve práticas pedagógicas que, tendo como base o processo de comunicação de uma forma geral e os textos televisivos de forma específica compreende “a urgente necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades”. (FREIRE, 2001, p. 25).

Para que esta prática baseada na dialogicidade freiriana se torne realidade, necessário se faz que o professor de Educação Física esteja alerta para os acontecimentos do dia-a-dia presente nos *media* de uma forma geral e, especificamente, na mídia esportiva televisionada tendo, nos textos do jornalismo

esportivo veiculado pela televisão, dentre outros, elementos de enriquecimento do conteúdo esporte.

Pode ser lembrado aqui, com o intuito de ilustrar o que se está defendendo, o que aconteceu após a Copa do Mundo de 1994, ocorrida nos Estados Unidos da América com os jogadores do selecionado brasileiro.

Depois de 24 anos sem conquistar um Campeonato Mundial de futebol, a Seleção Brasileira sagrou-se campeã pela quarta vez, sendo a única a deter esta marca entre todos os selecionados mundiais. Na sua volta para o Brasil, ao descer no aeroporto do Rio de Janeiro, os jogadores tiveram de passar pela alfândega para averiguação das bagagens, ficando constatado um excesso de peso muito grande e que, por conta disso, deveriam ser taxados antes de serem liberados.

O Presidente da Confederação Brasileira de Futebol, o Sr. Ricardo Teixeira, presente na delegação, indignado com esta “afronta”, ameaçou não mostrar a taça que, naquele momento, era objeto de desejo de todos os brasileiros, símbolo oficial de que, ao menos no futebol, estes eram os melhores do mundo.

O fato teve uma grande repercussão na imprensa falada e escrita e alguns questionamentos surgiram: liberam ou não o imposto? O fato dos atletas serem tetra-campeões lhes dava o direito de exigirem isenção? Todos pagam impostos no Brasil?

Esses e outros questionamentos emergiram em diferentes momentos nos noticiários da TV brasileira e o que foi feito? Este momento foi aproveitado para oportunizar aos alunos uma reflexão crítica sobre os aspectos referentes a este acontecimento? Não seria o caso de se refletir sobre este fato, trazendo para as aulas elementos que estão presentes no cotidiano, aproveitando a presença deste tema na televisão? Poderia ser solicitado aos alunos que entrevistassem os outros professores da escola, membros das suas famílias, amigos ou outros sobre este acontecimento, culminando em debates e seminários em sala de aula, na apresentação e confrontação dos diferentes pontos de vistas deste problema.

Um outro fato que serve de exemplo e que ocorreu também em uma Copa do Mundo, esta agora realizada na França, diz respeito à denúncia de jornalistas sobre a interferência da NIKE sobre a escalação da Seleção Brasileira de futebol.

O que está sendo feito com esses e outros elementos que permeiam o mundo – não só do futebol – mas do esporte de uma forma geral? Para Carmo (1985, p. 48), os professores de Educação Física

assistem passivamente pela televisão as violências nos campos de futebol, os subornos, os artifícios espúrios de que alguns dirigentes lançam mão para vencerem, e nem sequer aproveitam estas condições para despertar nos alunos o senso crítico, na busca dos determinantes destes fatos!

O educador da Cultura Corporal necessita compreender o esporte em uma perspectiva histórico-crítica, um fenômeno dialeticamente construído e que não pode ser reduzido apenas nas suas dimensões de performance. Necessita entender que o fenômeno esportivo é um fenômeno cultural e, enquanto tal, um fenômeno de comunicação, repleto de símbolos, signos, códigos, sentidos e significados. É isso que lembra Santaella (1994, p. 12), quando afirma

que todo fenômeno da cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação, e considerando-se que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas de linguagem e de sentidos.

Cabe ao professor de Educação Física, consciente do seu papel histórico frente aos determinantes sociais, a tarefa de não se constituir como um mero transmissor de informação, mas ensinar saberes sistematizados. Informar é apenas enunciar. Se esta informação não estiver contextualizada, não será possível formar o cidadão, não será possível educar para a liberdade, para a emancipação.

**QUADRO 1 - Tendências metodológicas no atual quadro da Educação Física**

	Desenvolvimentista	Construtivista	Crítico-Superadora
Principais autores	Go Tani; E. J. Manoel	J. B. Freire	V. Bracht; L. Castellani; C. Tafarrel; C. Soares; M. Escobar; E. Varjal
Obras/publicações	Educação Física escolar: Uma abordagem desenvolvimento- desenvolvimentista	Educação de Corpo inteiro	Metodologia de Ensino da Educação Física
Área de base	Psicologia	Psicologia	Filosofia Política
Autores de base	D. Gallahue; J. Connolly	J. Piaget	D. Saviani; J. Libâneo
Finalidade	Adaptação	Construção do Conhecimento	Transformação Social
Temática Principal	Habilidade, aprendizagem, desenvolvimento motor	Cultura popular, jogo lúdico	Cultura corporal, visão histórica
Conteúdos	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica
Estratégias/metodologias	Equifinalidade, variabilidade e solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno. Solucionar problemas	Tematização
Avaliação	Habilidade, processo de observação sistemática	Não punitiva, processo de auto avaliação	Considerar a classe social. Observação sistemática

Quadro baseado em Oliveira (1997)

## QUADRO 2 - Tendências metodológicas no atual quadro da Educação Física

	Sistêmica	Ensino Aberto	Crítico-Emancipadora
Principais autores	M. Betti	R. Hildebrandt R. Laging; Cardoso <i>et al.</i> (Grupo de Trabalho Pedagógico); UFPe UFSM	E. Kunz
Obras/publicações	Educação Física e Sociedade	Concepções Abertas no Ensino da Educação Física; Visão didática da Educação Física	Educação Física: ensino e mudanças; Transformação didático-pedagógica do esporte
Área de base	Sociologia, Filosofia	Teoria sociológica do interacionismo simbólico	Teoria sociológica da razão comunicativa
Autores de base	Bertalanfy e A. Koestler	Mead/Blumer, P. Freire	Habermas
Finalidade	Transformação social	O mundo do movimento e suas implicações sociais	Movimento humano – o esporte e suas transformações sociais
Temática principal	Cultural corporal. Motivos, atitudes, comportamento	O movimento em sua amplitude e complexidade; autonomia para as capacidades de ação	Aplicar o movimento conscientemente; refuncionalizar o movimento
Conteúdos	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica	O mundo do movimento e suas relações com os outros e as coisas; construção a partir de temas geradores	O movimento humano por meio do esporte, da dança e das atividades lúdicas
Estratégias/Metodologia	Equifinalidade, não exclusão, diversidade	Desenvolvimento por meio de ações problematizadoras	Estratégia didática com as categorias de ação: trabalho, interação e linguagem
Avaliação		No processo ensino-aprendizagem	No processo ensino-aprendizagem

Quadro baseado em Darido (1998)

## 5 – A PESQUISA DE CAMPO

A prática pedagógica do professor de educação física conta hoje com algumas orientações provenientes de trabalhos realizados por diferentes pesquisadores que têm como preocupação aglutinadora a legitimação do seu processo frente às outras disciplinas escolares.

No que pese esta mesma produção ficar restrita em muitos dos seus momentos a uma pequena parcela de professores/pesquisadores, o fato é que elas já dão um embasamento teórico prático que possibilita uma construção metodológica fundamentada que se proponha a trabalhar os diferentes segmentos da cultura de movimento: jogo, dança, esporte, ginástica, dentre outros.

Embora estes elementos da cultura do movimento, considerados aqui como conteúdos da educação física sejam múltiplos, o que se observa por parte dos professores desta área é uma predileção pelo esporte, tornando-se o mesmo significativamente presente no interior das escolas públicas ou privadas.

Na escola onde foi realizada a pesquisa, isto ficou evidenciado, pois as unidades, em número de quatro, são assim divididas: primeira unidade handebol; segunda unidade basquete; terceira unidade voleibol; quarta unidade futsal. Segundo os professores entrevistados, que contam em média com quinze anos de docência, este critério de divisão já ocorre há um bom tempo, não tendo por que mudar já que está dando certo.

O máximo que pode ocorrer é uma modificação da modalidade esportiva por unidade, passando o handebol a configurar na quarta unidade e o futsal na primeira, por exemplo.

A afirmação do PROFESSOR “A” quando perguntado sobre o planejamento de aula, dá uma exata idéia desta configuração: “Nós trabalhamos 1ª unidade com handebol, 2ª com basquete, 3ª vôlei, 4ª futsal não necessariamente nesta ordem, né? Mas há muito tempo tá se trabalhando nesta ordem e nós damos nossas aulas de iniciação esportiva na prática é dentro deste planejamento”.

Não só na iniciação esportiva (a escola pesquisada mantém escolinhas de esportes, independente das aulas de educação física) esta lógica é seguida. Ela se estende para a prática pedagógica dos professores de educação física. Alguns deles, inclusive, exercem ambas as funções: ensinam tanto na escolinha quanto na Educação Física.

Um fato importante a ser observado sobre estas funções paralelas exercidas por alguns professores, diz respeito à própria prática pedagógica, que não difere em nenhum dos momentos. Ambas são pautadas nos aspectos técnicos (estes mais presentes nas séries iniciais – 5ª e 6ª) e táticos (mais presentes na 7ª e 8ª), reduzindo em seus diferentes momentos o saber esportivo “à técnica de movimentos padronizados, às regras esportivas oficiais e às táticas de jogo”, exigindo do professor “uma performance e uma habilidade que mais se aproxima de um técnico esportivo”. (WURDIG, 1999, p. 636).

O processo de organização do fazer pedagógico do professor de Educação Física assume, neste contexto, um executar prático destituído de um saber teórico, consubstanciando uma prática pedagógica dicotômica e fragmentada.

Freitas, citado por Carvalho (1999, p. 194) lembra que “o processo de organização do trabalho dos professores na escola, deve objetivar a articulação teoria e prática, no sentido de unidade, como dois componentes indissolúveis da práxis” que, para Vasquez (1997, p. 241) representa a “atividade teórico-prática, ou seja tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, é possível separar, isolar um do outro (...)”.

Se não é possível uma prática sem teoria – a não ser na capacidade de abstração que se tem – e já que qualquer ação contém um germe de intenção presente na mesma, pode-se considerar que toda prática atende não só a uma fundamentação teórica como também, na sua materialidade, reforça o projeto de mundo, de sociedade presente nessa teoria que de forma “inconsciente”, materializa-se no fazer pedagógico, na proposta de ensino dos conteúdos.



A práxis, portanto, fica caracterizada como um fortalecimento e ampliação das leis que regem a sociedade contemporânea – e que se fundamentam em sólidas teorias – e resumidas à satisfação imediata do aprendizado necessário à prática de uma modalidade esportiva, seja o voleibol, o handebol, o basquetebol ou outros.

Com essa simplificação, os educadores no exercício de sua função não se constituem em instrumentos de elevação do grau de consciência do ser humano comum sobre a realidade, e sim em instrumento de consagração do chamado ‘senso comum’. Senso comum que apresenta sérios limites, como orientação da ação humana transformadora do real, por conter e expressar uma somatória, de aspectos positivos e negativos confundidos, produzida na consciência do ser humano pelas múltiplas influências recebidas, *mecanicamente*, desta realidade na qual é formado e sobre a qual exerce influência prática. (RIBEIRO, 2001, p. 07).

A prática se traduz em atividades sem sentido/significado além do que se propõe, que é o ensino dos aspectos técnicos esportivos e isto, embora as aulas para cada turma aconteçam apenas uma vez na semana, os professores fazem muito bem, apesar das metodologias observadas serem repetitivas e desenvolvidas independente da série que se está trabalhando, como é possível notar em uma das observações de campo.

Prííííííííí!!! Oito a cinco. É a voz do professor “B” que ecoa no ginásio 1. A aula começou às 09:20. Duas turmas da 6ª série jogam no momento, seis de cada lado. A dinâmica da aula é a mesma das observadas anteriormente em uma turma da 7ª série. Após fazer uma observação de uma aula da 7ª série começa-se a observar uma da 6ª série e não se percebe nenhuma diferença. No próximo ano, esses alunos que agora são observados estarão na turma da 7ª série e, se nada mudar, na 3ª unidade estarão praticando o voleibol dentro da mesma abordagem de hoje, dos mesmos critérios que se observa agora. Os alunos jogam e o professor apita as infrações diversas. Isso vai durar até o final da aula. Até lá, as turmas que foram subdivididas vão revezar até que o professor com um silvo longo e breve anuncie o final da aula. Assim prosseguem as aulas de Educação Física.

Essa dinâmica da aula ficou evidenciada em diferentes momentos de observação. Independente da série e do conteúdo esportivo trabalhado, lá estava o professor munido com a sua caderneta e com o seu apito, anotando a

presença/ausência dos alunos e alunas marcando as eventuais infrações dos mesmos no decorrer da aula.

7ª série. A turma de alunos é subdividida em 4 grupos. 2 grupos de meninos e 2 grupos de meninas. A cada 10 minutos ou 2 gols saem os dois grupos que estão jogando e entram os outros dois que esperam, impacientemente, a sua vez de entrar. O professor organiza, através do seu apito e em alguns momentos do seu comando de voz, a aula. Qualquer conflito existente é logo resolvido pelo professor. A regra do futsal é respeitada. O professor informa para as alunas que elas já podem ir embora. Os alunos continuam jogando e o professor continua organizando o jogo, marcando as infrações. Com um silvo longo e forte do apito, encerra a aula.

6ª série. O professor se preocupa em alongar e aquecer as alunas antes de começar a aula de basquete. Após os exercícios de alongamento e aquecimento, o professor solicita que as alunas se sentem no chão da quadra. O professor comenta sobre o que aconteceu na aula anterior. Observa que várias infrações foram cometidas como, por exemplo, quicar a bola, segurar e voltar a quicar. Após a explanação três grupos são formados. A aula tem continuidade com o jogo de basquete propriamente dito. Uma aluna pega a bola e “anda”, o professor marca a falta. Logo depois uma outra aluna comete o erro exemplificado pelo professor na sua explanação inicial: quica, segura a bola e volta a quicar a bola. O professor marca a infração chamando a atenção para a mesma. Há uma preocupação por parte do professor em relação ao gesto técnico do basquete. O apito soa. Fim de aula.

Diante do exposto, cabe perguntar: qual a finalidade da ação pedagógica do professor? Qual a base de orientação que deve sustentar a organização do seu trabalho pedagógico visando a elevação do grau de consciência falado por Ribeiro (2001)?

Com base em Freitas, citado por Carvalho (1999, p. 197), é encontrada uma possível resposta:

a finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do trabalho de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

Não obstante, há um esforço por parte do corpo docente em legitimar a sua prática pedagógica através de atividades com outras disciplinas, como biologia e ciências, por exemplo. Com estas disciplinas e com outras, os professores trabalham o que consideram ser a interdisciplinaridade.

Sentamos com as outras áreas de biologia, de ciência, de geografia, de história e fazemos o nosso planejamento interdisciplinarmente. Nós vamos buscar, por exemplo, o professor de ciências. O que ele está trabalhando na 1ª unidade? Vamos dizer, aparelho locomotor. Então nós vamos junto com ele trabalhar nessa unidade pra ter uma nota, que a escola exige isso, né? Pra ter uma nota, um referencial pra Educação Física. Então nós vamos trabalhar com essa turma aparelho locomotor. Nós vamos buscar os livros de ciência, vamos à sala de aula, vamos explicar o nosso trabalho que a gente vai pedir e esse trabalho pode ser feito através de prova, através de trabalho escrito, painel e apresentação também em sala de aula (PROFESSOR “A”).

Esse esforço de articulação de um conhecimento, o qual engloba elementos que aproximam diferentes disciplinas, demonstra uma busca do coletivo em desenvolver práticas pedagógicas alternativas e de caráter mais prazeroso, buscando, em alguns momentos, aproximar-se da realidade que motiva o aluno.

Com base nessa compreensão, a inserção do tema “Copa do Mundo” surgiu sem problemas, motivando tanto professores como alunos e alunas da escola campo de pesquisa.

## **5.1 – A COPA DO MUNDO: TEXTO TELEVISIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

De quatro em quatro anos, o Brasil se transforma em um imenso estádio de futebol. As ruas das cidades são enfeitadas, bandeiras são pintadas no chão, novas receitas são preparadas pelos restaurantes fazendo alusão ao evento e, mesmo, quem durante os três anos e onze meses que antecedem à Copa do Mundo não se envolve nem um pouco com o futebol, se mobiliza como fanático ou fanática fosse?

A Copa do Mundo é um evento que mexe com a identidade dos brasileiros e lhes deixa verdadeiramente em transe. Durante todo o campeonato, vários são os rituais incorporados pelos anônimos torcedores em diferentes lugares do país, sendo o mais comum o ato de vestir a camisa da seleção brasileira. As peças publicitárias são modificadas em consequência do evento e as diferentes emissoras dedicam um tempo considerável com matérias relacionadas ao maior torneio de futebol do mundo. (Conforme GRÁFICOS ILUSTRATIVOS no final deste capítulo).

Com base nessas evidências, os professores de Educação Física da escola campo de pesquisa resolveram, por ocasião da Copa do Mundo realizada no Japão e na Coreia do Sul, desenvolver um trabalho onde esta temática estivesse presente.

Sensíveis aos apelos da mídia e reconhecendo a penetração que as mensagens da mesma têm nos alunos, os professores não tiveram dúvidas em flexibilizar os seus programas de ensino para tratar deste fenômeno mundial que é o futebol retratado em uma das suas competições mais significativas.

A Copa do Mundo mobiliza mais público (no local e através das transmissões esportivas pelo rádio e televisão), mais dinheiro e prestígio do que os Jogos Olímpicos, que reúnem mais de vinte modalidades esportivas em competições realizadas a cada quatro anos! É hoje, o futebol, sem sombra de dúvida, a manifestação cultural mais universal e acessível ao grande público. Estima-se que mais de três bilhões de pessoas tenham de alguma forma assistido aos jogos da Copa do Mundo de 1994 (Estados Unidos) (MELO, 2000, p. 12)

Diante dessa força, não houve dúvidas por parte dos professores em tematizar as suas aulas abordando a Copa do Mundo, a única até o momento a se realizar, concomitantemente, em dois países distintos.

nós estamos pensando em Copa do Mundo, estamos vivenciando Copa do Mundo, então nós vamos trabalhar Copa do Mundo e nessa unidade nós não estamos trabalhando futebol ou futsal. Estamos trabalhando outra modalidade esportiva, mas hoje o tema abordado é Copa do

Mundo, então nós vamos trabalhar 5ª, 6ª e 7ª séries Copa do Mundo.  
(PROFESSOR “B”)

A partir de um replanejamento das atividades pedagógicas os professores, utilizando-se de sorteios, distribuíram os países em diferentes séries, ficando cada série responsável em realizar um trabalho sobre o país sorteado.

... cada série vai fazer um trabalho de acordo com aquele país. (...) uma quinta série trabalha o Brasil e as outras demais quintas trabalham o país que foi sorteado de acordo com a divisão que nós fizemos, pra não ficar com os mesmos países, (...) cada série vai trabalhar da melhor maneira que convém, ou seja, buscar tudo o que se refere em relação ao país. A viabilidade de participar da Copa do Mundo, se é interessante, se existe uma projeção, se tem algum retorno financeiro, se o país realmente está oferecendo condições para que os atletas participem, se aquelas seleções têm dado retorno, todos esses pontos de vista. (PROFESSOR “B”)

Todos esses elementos citados pelo professor B, acrescidos de outros, conforme o roteiro distribuído por eles aos alunos, tais como: aspectos da qualidade de vida e saúde da população, jogadores e técnicos: destaques de cada país, número de participações e títulos conquistados, aspectos sociais, geográficos e políticos do país solicitado e vantagens e desvantagens dos países que sediam a Copa do Mundo de futebol, seriam trabalhados pelos alunos em forma de painel, onde os mesmos teriam os seus conteúdos apresentados oralmente pela equipe de alunos responsáveis por ele.

Infelizmente esta apresentação oral não foi possível, pois a categoria de professores das escolas privadas entraram em greve “... se não fosse essa greve (...) eles teriam que apresentar. Além de confeccionar o cartaz eles teriam que chegar lá na frente e falar um pouquinho de onde consultou, (...) falar um pouquinho do país, mas não tá dando justamente por causa da greve...” (PROFESSOR “A”).

Ainda assim, mesmo com o tempo suprimido, os professores, ao retornarem às aulas, levaram adiante o planejamento que tinham feito sobre o

trabalho com o texto televisivo Copa do Mundo resumido nas confecções dos cartazes.

Essa atividade foi registrada em forma de gravação em vídeo. Nela pode-se observar a participação ativa dos alunos pois à medida que iam confeccionando os cartazes, conversavam entre si sobre os mesmos, interagindo quando da utilização do papel metro, cartolina, gravuras de revistas, lápis de cor, hidrocor, tesoura, pincel atômico, cola, etc.

O professor por sua vez, circulava entre as turmas, observando as confecções dos cartazes pelos alunos e solicitando que os mesmos não esquecessem de assinar a lista de presença. Porém, na maioria das vezes, o professor se posicionava atrás da mesa, conferindo a assinatura dos discentes. Com isso, ele deixava de colher importantes depoimentos dos alunos e alunas, depoimentos esses que poderiam ser transformados em “conteúdos emergentes” a serem trabalhados em aulas posteriores.

## **5.2 – RANÇOS E AVANÇOS**

Questionado sobre o destino que teriam aqueles cartazes, o professor “A” evidencia que os mesmos

vão ser reunidos aqui e todo ano nós temos a feira da ciência. Nós fazemos a correção dos cartazes e os mais interessantes, mais completos, mais bonitos, nós vamos expor eles na semana da ciência. Então eles vão ter a oportunidade de ver o trabalho que eles fizeram, mas só mesmo os que se destacarem, porque são muitos e muitos até incompletos, são mal feitos, então os melhores mesmo a gente bota em exposição.

Conforme se compreende, embora o trabalho com um tema tão relevante represente um avanço no desenvolvimento das aulas de Educação Física, o depoimento do professor e os processos inerentes à própria prática pedagógica – representada na feitura dos cartazes pelos alunos – representa um ranço muito forte no âmbito da Educação Física.

Esse ranço se torna visível nas seguintes características: i) seleção dos melhores trabalhos; ii) diretividade excessiva do professor, tornando o seu papel bastante centralizador e iii) normatização e padronização também excessiva na confecção e na apresentação dos cartazes.

Sem mencionar o questionável processo de correção pelo qual passará o cartaz, que, pelo que parece, valerá muito mais para o seu aperfeiçoamento estético, tornando-o apto a ser exposto na feira de ciências da escola – feira essa que no que é possível imaginar, pode ser representada simbolicamente como o podium (mais um ranço) – do que para o acréscimo no cabedal de conhecimento dos alunos sobre a Copa do Mundo e sobre o futebol brasileiro.

Ainda sobre os cartazes, pode-se dizer que o fato dos mesmos não terem sido apresentados por conta da greve explica, mas não justifica. Se a apresentação fazia parte do processo, por que não fazê-la em um outro momento? Quais implicações haveria para a escola e para a Educação Física o fato dos cartazes serem apresentados em um outro momento da aula? Os elementos presentes em um planejamento estão para atender apenas o cronograma escolar ou têm uma conotação – considerada mais importante – que é a de fazer com que o aluno aprenda algo sobre alguma coisa?

Um outro ponto importante a ser considerado é que em nenhum momento das aulas observadas que antecederam o trabalho com o painel e também as aulas subsequêntes, foi feita menção sobre algum aspecto referente ao tema Copa do Mundo ou sobre qualquer outro texto veiculado pela televisão que tratasse do assunto. A única menção sobre o trabalho foi feita no sentido de explicar como os alunos deveriam trabalhar o roteiro, que é levado pelo professor à sala de aula e lido com os alunos, tal como explica o PROFESSOR “B”:

Nós vamos à sala de aula, nós levamos um roteiro, esse roteiro é exatamente como eles deverão trabalhar (...) ele define o que nós estamos tentando passar de informação pra eles. (...) esse trabalho é feito em sala de aula, conversado com eles. Eles lêem com o professor, procuram entender da melhor forma possível, depois nós ficamos à disposição deles pra se houver necessidade de eles nos procurarem a fim de ter maiores informações. Após isso, é que nós vamos retornar à

sala de aula com o grupo para realmente ver todo esse trabalho sendo exposto pelos alunos.

Nesses termos, o trabalho acaba tendo uma característica fragmentada e estanque no interior do processo pedagógico, perdendo muito do seu valor educacional e do sentido atribuído à finalidade da organização do trabalho pedagógico citado acima.

Perde também, a oportunidade de potencializar os textos esportivos presentes na televisão e instigar o senso crítico frente às mensagens esportivas na medida em que não discutem o esporte em geral e a Copa do Mundo especificamente a partir deles, deixando “(...) de tomar a mídia e o discurso midiático sobre o esporte como conteúdo disciplinar” visando ao “(...) esclarecimento e à autonomia dos sujeitos” (BITENCOURT, 2001, p. 7) utilizando-se, inclusive, dos conflitos gerados a partir dos próprios textos esportivos veiculados pela televisão, textos esses que os alunos incorporam e levam para a escola como se fossem verdades absolutas.

Como a gente trabalha com Educação Física escolar, nós não trabalhamos muito dentro de regras, né? Principalmente de 5ª a 7ª série. Então a gente quer fazer um trabalho recreativo, quer fazer jogos e brincadeiras sem usar a regra e eles vendo a mídia, a televisão, eles querem tudo certinho, querem como fosse a regra do futsal. Tem que ser assim, a bola não pode passar...ele não entende que a gente tá fazendo de outra forma pra que seja mais lúdico, mais animador o jogo. Eles querem tudo dentro da regra porque eles estão vendo o certo pela televisão. Então isso aí é um pouco chato pra gente, esse veiculamento da mídia. Também a violência, né? A violência nos esportes, principalmente nos campeonatos de futsal que tem aqui, eles vêem muito pela televisão, chegada dura, porrada, desonestidade...isso eles aprendem rapidinho. (PROFESSOR A).

Embora haja uma contradição entre o observado em aula e a parte inicial da fala do professor quando relata que na Educação Física escolar não se trabalha dentro da regra oficial (algo que, inclusive, defende-se que se deva trabalhar concomitante com outros elementos também relevantes), esse relato é extremamente rico quando evidencia o que fora aludido no início deste capítulo e



também no capítulo anterior sobre o reconhecimento da influência dos textos televisivos sobre os alunos. Não uma influência tal qual defende a teoria funcionalista dos meios, mas uma influência que denota, mais uma vez, que as linguagens midiáticas circulam na escola, estão presentes nas aulas através dos alunos e que esses incorporam de alguma forma esta linguagem, inclusive na comparação sobre o que quer o professor e o que o aluno quer fazer a partir do que ele já conhece pela TV.

Para Citelli (1994, p. 21), “em uma sala de aula [ou em uma quadra de aula, acrescentamos] estão presentes muito mais do que os já conhecidos ‘materiais didáticos’. Os alunos trazem outros materiais, entre eles, os meios de comunicação de massa”.

Baccega (2002, p. 10) enfatiza a importância dada pelos alunos ao que se aprende através da televisão. Segundo a autora, “o que se aprende na televisão tem sido cada vez mais importante, para crianças e jovens, do que aquilo que se aprende na escola, uma vez que as fontes de aprendizagem se multiplicam cada vez mais na televisão e mantêm-se restritas no âmbito escolar”.

Ainda na esteira deste raciocínio, Orózco Gómez (2001, p. 79-80) ajuda a identificar que

Agora, a última imagem está na tela e a última palavra a têm os sujeitos-audiência e seus olhos: ‘se vejo na televisão, eu creio, é verídico, se não o vejo, posso duvidar e desconfiar’. A visão, então, converte-se em legitimadora daquilo que passa por ela, sem importar se é verídico, valioso, inteligível, estruturado ou simplesmente banal, falso, manipulador ou enviesado enquanto produto necessariamente de representações. A partir da implantação da televisão, os sujeitos educandos questionam o professor, questionam seus saberes enciclopédicos esvaziados de significados, frente à proliferação da significação representacional e multicolorida do televisivo.

No caso específico relatado pelo professor, o saber que se queria proliferar era um saber novo, não enciclopédico, fora dos padrões trabalhados pela escola, mas ainda assim foi questionado pelo aluno quando o mesmo comparou ao que via pela TV. Se o padrão era diferente do que geralmente se trabalha na escola, ele também o era em relação ao que se via na TV.

O debate estava pronto para ser travado pelo professor e seus alunos. Mas fica evidente na fala do professor que o apelo do aluno era muito mais forte, ficando o professor, portanto, submisso ao sujeito-audiência representado pelo aluno e, em última instância, refém do que os textos televisivos apresentam como certo, desconhecendo que os meios estão aí para servir ao homem e não o contrário.

Um outro ponto importante evidenciado na fala do professor diz respeito a um tema essencial na contemporaneidade e que a todo instante está presente no noticiário nacional das grandes redes – inclusive nos noticiários esportivos – e que poderia estar sendo abordado nas aulas: a violência. Inclusive utilizando as próprias imagens televisivas que podem ser gravadas em vídeo para serem posteriormente utilizadas como material pedagógico.

O tema violência não se resume, conforme compreensão, apenas aos gestos de luta corporal como as que geralmente são assistidas pela televisão e que são protagonizadas pelos jogadores e torcedores; mas a todo e qualquer ato que caracterize alguma forma de violência: suborno entre dirigentes e árbitros, doping, treinamento excessivo dos atletas, entre outros.

Voltando às atividades de construção dos cartazes, embora o roteiro apresentasse diferentes elementos que deveriam ser considerados, como já exposto acima, os elementos que mais apareciam como ilustração dos mesmos diziam respeito aos aspectos técnicos e táticos da seleção sorteada. O nome dos jogadores, a escalação oficial, posições que ocupavam cada jogador selecionado, seus times de origem, forma tática da seleção, a estrela do time, o nome do técnico, quantidade de vezes que determinado jogador participou de outras Copas, número de títulos conquistados e, em alguns casos, todo o aparato tecnológico utilizado pela seleção nos treinamentos, bem como na confecção das camisas e chuteiras que, em tese, tinham características que possibilitavam a otimização e o rendimento de cada jogador.

Entende-se que isto se deva pela própria compreensão por parte dos alunos e alunas sobre os elementos que seriam considerados pelo professor no seu processo de avaliação dos cartazes. Se nas aulas de Educação Física são

esses os elementos que constantemente são apresentados, não poderia ser diferente neste trabalho específico sobre a Copa do Mundo. O aluno apenas evidenciou aquilo que, na sua compreensão, era significativo para o professor.

Embora se entenda o esforço dos professores no trabalho com os alunos e se compreenda que o mesmo, face à grande maioria da realidade dos trabalhos que hoje são feitos no interior das escolas brasileiras, a despeito de ter-se, atualmente, várias produções que indicam intervenções alternativas no campo da Educação Física escolar, caracteriza-se como essencial a busca da legitimação da mesma neste espaço. Não se pode refutar as críticas aqui pontuadas e que, espera-se, sejam discutidas em torno das idéias defendidas, na busca da superação das limitações.

Considerando que no processo de sua formação, os professores não tiveram acesso às experiências pedagógicas que os capacitassem a utilizar os recursos midiáticos em suas aulas no interior da escola (inclusive nos dias atuais essa carência ainda persiste), sugere-se que nos cursos de especialização estes elementos estejam presentes para que os professores tenham em mãos mais um suporte de enriquecimento do seu ato pedagógico, o qual potencialize a discussão crítica sobre o esporte e a cultura de movimento como um todo.

Como espera-se ter evidenciado, a Copa do Mundo tem um rico acervo de possibilidades temáticas, que podem ser trabalhadas, desde os aspectos técnico-estruturais até os sócio-culturais. A riqueza de sentidos e de significados expressos nesse evento de proporções mundiais, não deve apenas ser incorporada pelas escolas como mais uma atividade onde os aspectos técnicos sejam considerados. Deve-se fazer da escola um espaço de aprendizagem do fenômeno esportivo na sua totalidade, estabelecendo uma prática pedagógica que favoreça a fruição, mas também uma leitura crítica do mesmo.

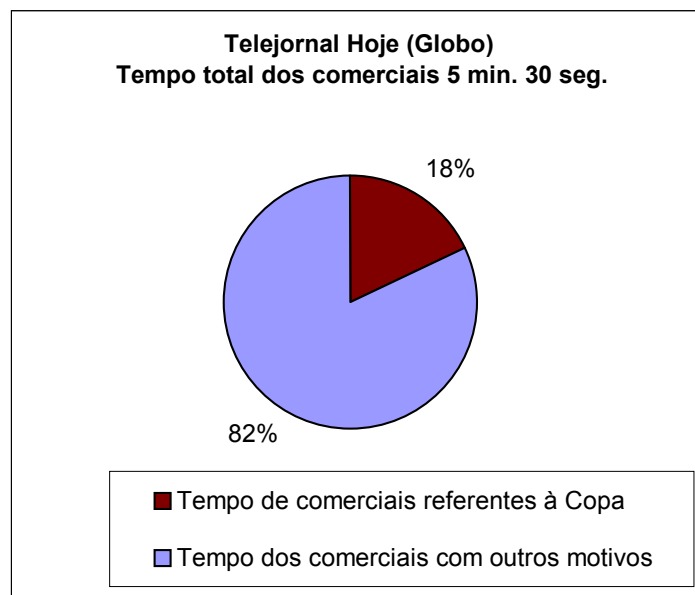
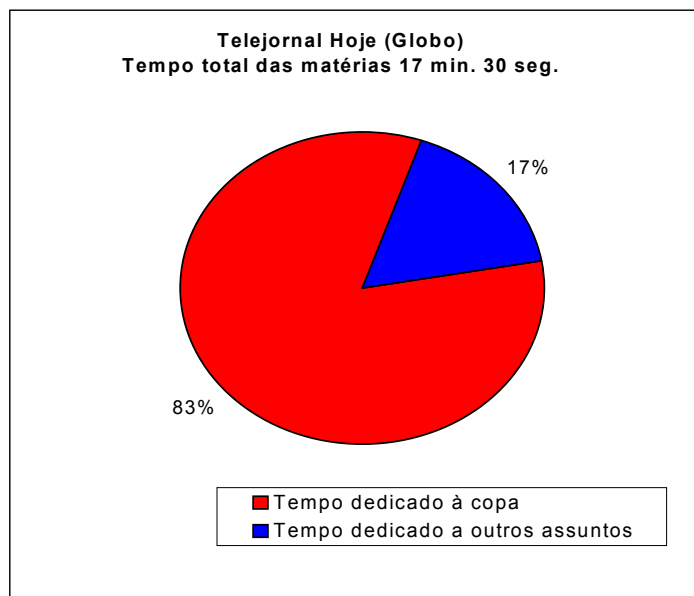
Aspectos como a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do futebol, a interferência de patrocinadores na escalação da seleção e o monopólio de transmissão da Copa do Mundo pela Rede Globo, por exemplo, poderiam ser trabalhados tanto antes como durante e depois do torneio, visando o esclarecimento aos alunos sobre este fenômeno cultural que é o futebol.

Por fim, gostar-se-ia de encerrar com um depoimento de um dos professores entrevistados que, conforme é compreendido, traduz um sinal de que se está, embora sem a velocidade que o tempo exige, mudando a prática e construindo uma Educação Física que não só tem o que ensinar, mas que já vem ensinando e também apaixonando os guerreiros do dia-a-dia, aqueles que verdadeiramente sentem o difícil cotidiano da escola.

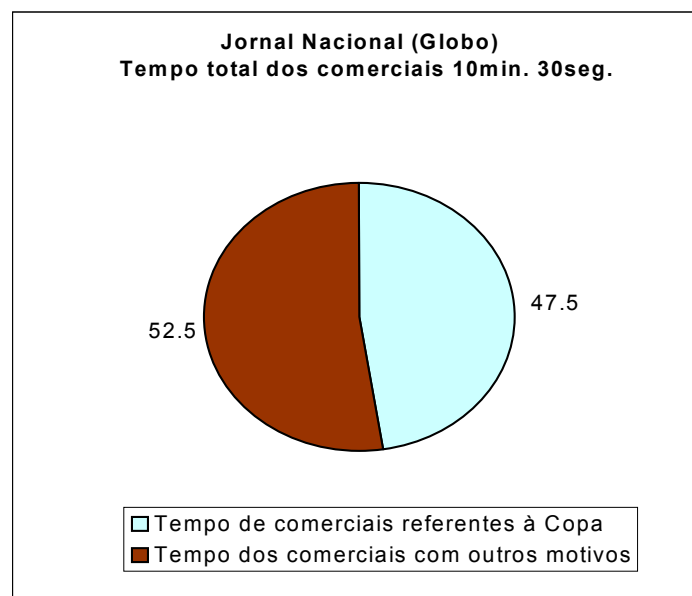
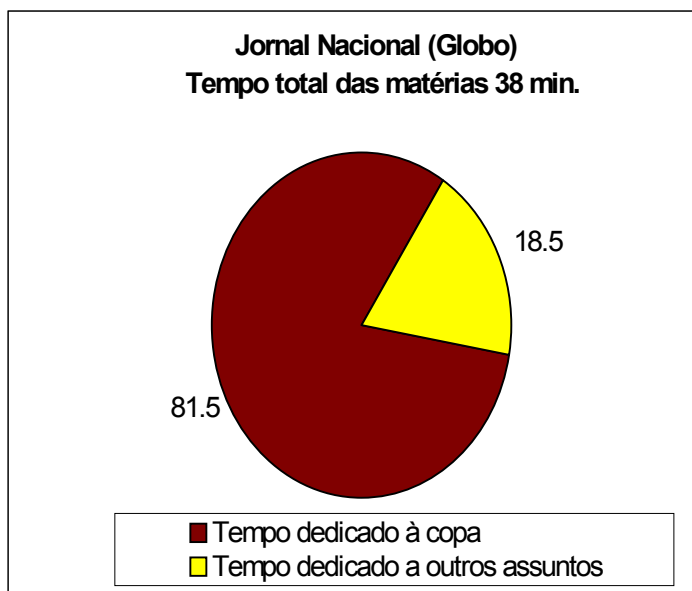
Quero dizer que a Educação Física ao meu ver tá crescendo, né? Eu já trabalho desde 1986 e era uma matéria relevada ao 2º plano. Não vou dizer que hoje já é de 1º. Não é. Porque você sabe que há dificuldades. O que resta de horário é para Educação Física, os últimos horários é para Educação Física, mas eu estou sentindo uma melhora principalmente por parte dos alunos que a gente já vem trabalhando esta parte de teoria e nota. Então eles tão procurando valorizar, consultando, pesquisando sobre Educação Física, estão mais abertos à Educação Física. Antigamente, a gente dizia assim: vai ter uma aula teórica. Quando a gente começou assim há cinco anos atrás, ah!, era uma reprovação. “Não, eu quero minha aula prática, pra que Educação Física em sala de aula”? E hoje a gente já não ouve isso. De 2 anos para cá eles estão interessados em fazer os trabalhos, entendeu? Eu queria dizer isso, que estou gostando agora da minha área, ficando mais velho e estou gostando, apaixonado mais ainda do que no início, porque no início era só um oba-oba e agora tá melhorando.

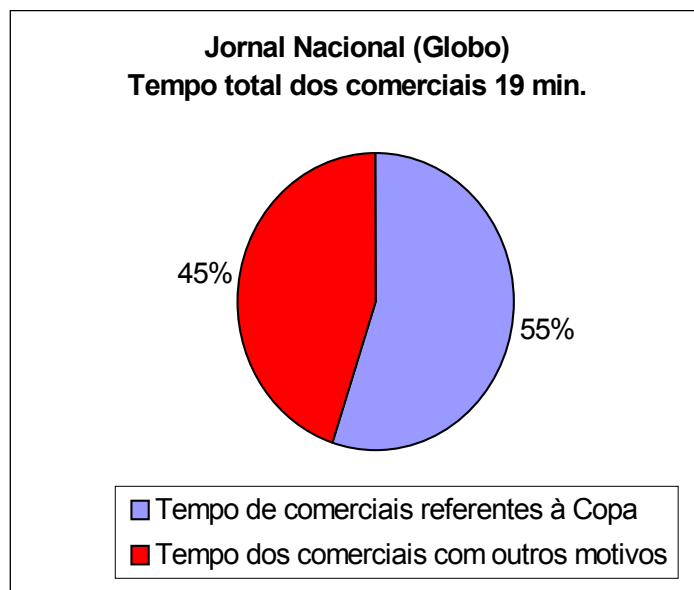
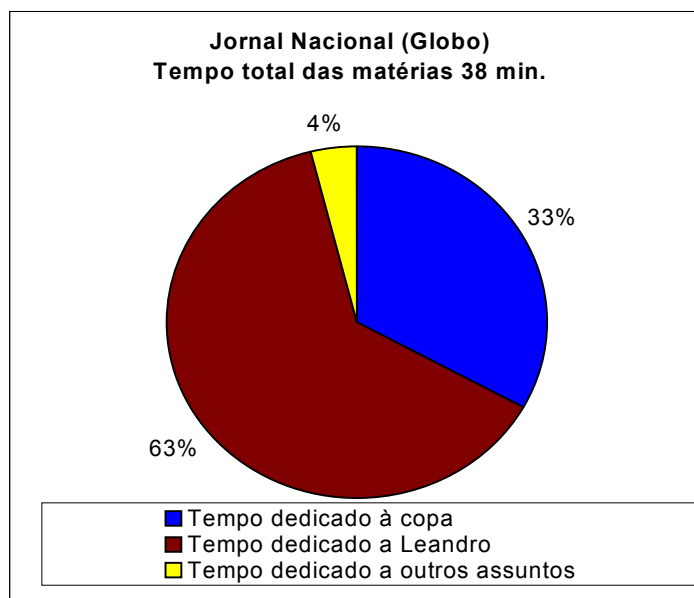
**GRÁFICOS: Relação entre o tempo dedicado à Copa do Mundo e a outros assuntos em telejornais e em seus blocos comerciais<sup>6</sup>**

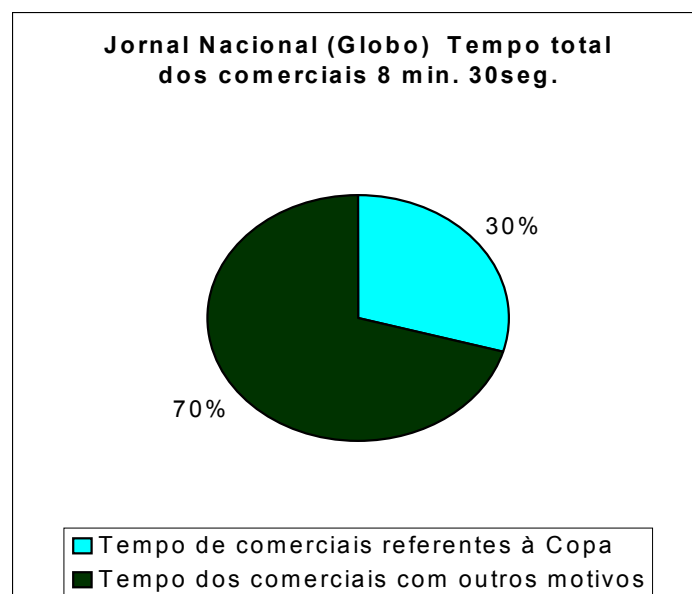
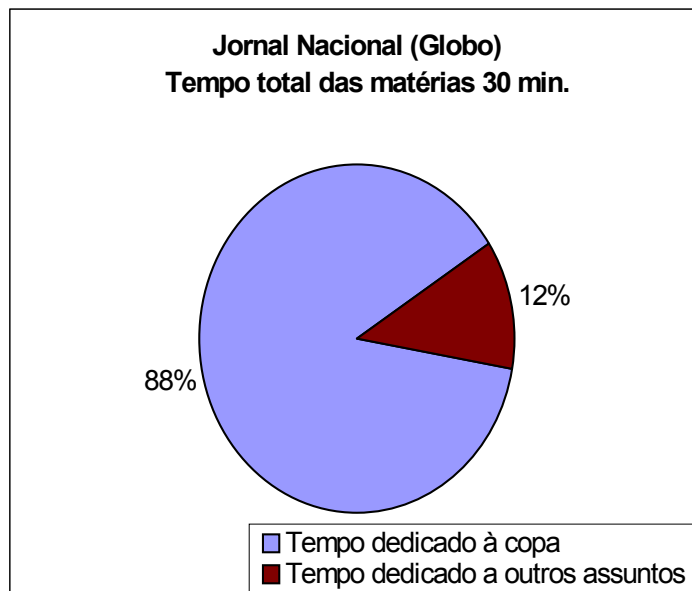
**Dia 10/06 ESTRÉIA NA COPA DO MUNDO (BRASIL X ESCÓCIA)**



<sup>6</sup> Os dados relacionados nos gráficos dizem respeito a Copa do Mundo de 1998 e foi elaborado por Gastaldo (2002).

**Dia 16/06 (BRASIL X MARROCOS)**

**Dia 23/06 (BRASIL X NORUEGA)**

**Dia 27/06 (BRASIL X CHILE)**



## 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Hobsbawm (1995), o século XX durou menos de 80 anos. Foi um século curto, com características de redefinição dos paradigmas antes considerados imutáveis. No campo da Educação Física, essa quebra dos modelos congelados pelo tempo se fez presente de forma efetiva em torno do debate pedagógico. Entrava na pauta das discussões dos diferentes fóruns da área o sentido da prática pedagógica do professor de Educação Física.

Embora muitas das reflexões e proposições surgidas na esteira dos debates não tenham chegado ainda na maioria das escolas brasileiras, de uma forma ou de outra os professores estão buscando redefinir a sua prática. Mais que isso: muitos deles estão se inserindo nos programas de pós-graduação, seja a nível *Latu* ou *Strictu sensu*. É como se houvesse aos poucos uma conscientização por parte dos docentes que, em face das redefinições paradigmáticas deste breve século XX, faz-se necessária uma revisão das práxis até então trabalhadas no seio das escolas.

Embora tenha-se percebido alguns ranços de esportivização nas atividades dos docentes pesquisados, fruto incontestemente da sua formação profissional, observou-se também que os mesmos estão em busca de novas práticas, estão procurando novos sentidos e significados para o seu fazer pedagógico. A percepção de atitudes discriminatórias por parte da escola, expressa no comentário de um dos professores pesquisados, não arrefeceu o ânimo do exercício da sua docência. Ao contrário, transformou-se em um elemento a mais para a busca de uma nova prática pedagógica reconhecendo, inclusive, que eles não são os únicos a deterem o conhecimento do esporte.

O fato dos professores terem se proposto a trabalhar com um tema que representava a “falação esportiva” do momento nos diferentes meios comunicacionais, principalmente aquele de maior alcance e visibilidade, a televisão, já demonstra, de acordo com a compreensão que se tem, o reconhecimento por parte deles de que o papel da formação do educando já não

cabe apenas e exclusivamente à escola. Os professores reconhecem a existência de novos parceiros, tão mais eficientes e sedutores e não titubeiam em aproximar-se deles. Reconhecendo a força do meio televisivo e a despeito de suas dificuldades em trabalhar com o mesmo, aceitaram operar novas maneiras de trabalhar o conteúdo esporte, trazendo a Copa do Mundo para dentro da escola, lugar aliás, que ela já ocupava através dos funcionários, do corpo docente, discente e administrativo.

Considerando os objetivos deste trabalho, pode-se inferir que os professores de Educação Física utilizam os textos midiáticos televisivos como um elemento a mais da sua prática pedagógica, porém, sem a necessária reflexão e aprofundamento dos elementos que a compõem.

No entanto, pode-se perceber uma mudança de mentalidade no tratamento do ensino do esporte, extrapolando o ensino da prática, inserindo os alunos e alunas no universo da pesquisa. Indubitavelmente, os professores inovaram e, embora se entenda serem necessários alguns ajustes didáticos-pedagógicos para que esta inovação não se cristalize em mudanças apenas superficiais nem fiquem dependentes de grandes eventos midiáticos como a própria Copa do Mundo e as Olimpíadas, por exemplo, são louvados os esforços dos professores em trabalhar com um recurso pouco utilizado nas aulas de Educação Física: a mensagem esportiva televisionada.

Deve-se afirmar, também, já que “a introdução das novas tecnologias na formação humana exige um tempo de *maturação cultural* que leve a uma correspondência entre o meio, a sensibilidade dos indivíduos e as disposições culturais.” (BETTI, 1998, p. 144), que os professores estão dando significativos passos rumo a esta maturação, expresso na sensibilidade de se trabalhar com temas presentes no cotidiano dos seus alunos através da mídia (TV) esportiva, embora a tônica dos aspectos didático-metodológicos não favoreça a formação do aluno/telespectador crítico e reflexivo.

## 6.1 – RECOMENDAÇÕES

Para que esta prática se torne mais comum, recomenda-se que os cursos de formação de professores de Educação Física tenham, no seu projeto político-pedagógico, disciplinas que tratem dos aspectos comunicacionais midiáticos. A mídia esportiva é uma das maiores, senão a maior mídia existente, a que mais seduz os telespectadores e não pode ficar de fora das discussões pedagógicas travadas no interior das universidades brasileiras.

Necessário se faz também, que no processo de educação continuada, nos cursos de pós-graduação – tanto *Latu* quanto *Strictu sensu* – essa discussão esteja presente.

Tanto na graduação quanto na pós-graduação, as relações interdisciplinares devem ser estimuladas. Para tanto, a abertura de um canal de diálogos permanentes com outros campos do conhecimento que tenham aproximação com o campo comunicacional são necessários. Grupos de estudos específicos, que tenham como objetivo gerar conhecimentos com vista a elaboração de abordagens didáticas-pedagógicas devem ser valorizados.

Considerando que todo trabalho é limitado e destinado à superação por novos estudos, sugerem-se novas pesquisas abordando esta temática onde os professores sejam também pesquisadores, desenvolvendo uma pesquisa do tipo participante, de intervenção (BRANDÃO, 1985), onde todos possam construir coletivamente, “alternativas didáticas para trabalhar com a cultura estudantil, marcada pelos meios de comunicação” (PORTO, 2000, p. 21).

Por fim, é esperado com este trabalho estar contribuindo para o debate pedagógico da Educação Física e sensibilizando os professores para a urgente necessidade de educar para a mídia e com a mídia.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar., 1985.

ADORNO, Theodor. Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARANHA, Maria Lucia de; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAÚJO, Carlos Alberto. A pesquisa norte-americana. In: HOHLFELDT, Antônio et al. Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 119-130.

ARAÚJO, Denise Lino de. TV como instância de letramento. Comunicação & Educação. São Paulo, ano 8, n. 24, p. 29-45, maio/ago. 2002.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie France. Os novos meios de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e educação: a escola e o livro. Educação & Comunicação, São Paulo, ano 8, n. 24, p. 7-14, maio/ago. 2002.

BELLONI, Maria Luiza. Educação para a mídia: missão urgente da escola. Revista Comunicação e Sociedade, São Bernardo do Campo, SP, ano 10, n. 17, p. 33-46, ago. 1991.

\_\_\_\_\_. O que é mídia-educação. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

BETTI, Mauro. A janela de vidro: esporte, televisão e educação física. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Física e sociedade. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. Violência em campo: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

\_\_\_\_\_. Mídia e educação: análise da relação dos meios de comunicação de massa com a educação física e os esportes. 1998. Mimeo.

BOSI, Ecléa. Cultura de massa e cultura popular. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRACHT, Valter. Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí, RS: Unijui, 1999.

\_\_\_\_\_, Sociologia crítica do esporte: uma introdução. Vitória, ES: Centro de Educação Física e Desporto, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Repensando a pesquisa participante. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: Proteoria, 2001.

CAPPARELLI, Sérgio. Sem preconceitos: por uma gramática audiovisual. In: SCHMIDT, Sarai (Org.). A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 57-59.

CARRAVETTA, Elio Salvador. O esporte olímpico. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1997.

CARMONA, Beth. Emissão consciente e recepção crítica. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). Televisão, crianças, imaginário e educação. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 65-67.

CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia (Org.). Educação física e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2001.

CATELLANI FILHO, Lino. Política educacional e educação física. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

CHAUI, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: a linguagem em movimento. São Paulo: Editora SENAC, 2000a.

\_\_\_\_\_(Coord.), Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e tv, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000b. v. 6.

COELHO, Teixeira. O que é indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1998.

COGO, Denise; GOMES, Pedro Gilberto. Televisão, escola e juventude. Porto Alegre: Mediação, 2001.

COUTO, Maria Elizabete Souza. Linguagens escritas e audiovisuais. Ágere: Revista de educação e cultura, Salvador, v. 4, p. 161-173, 2001.

DAOLIO, Jocimar. Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os estudos culturais. In: HOHLFELDT, Antonio et al (Org). Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001. p. 151-170.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A crise da racionalidade moderna e a Educação Física. RBCE, v.22, n. 1, p. 29-38, set. 2000.

FERES NETO, Alfredo. Sistematização da produção veiculada em 1997 e 1999, algumas implicações político-pedagógicas e agenda de trabalho para o período 99/01. Educação Física/Esporte, Comunicação e Mídia. Documento de avaliação e agendamento, 2000.

FERREIRA, Giovandro Marcus. As origens recentes: os meios de comunicação pelo viés do paradigma da sociedade de massa. In: HOHLFELDT, Antonio et al (Org). Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001. p. 99-116.

FERRÉS, Joan. Televisão e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Uma agenda para debate sobre mídia e educação. In: SCHMIDT, Sarai (Org). A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 53-56.

\_\_\_\_\_. Televisão e educação: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, Silvio Sánchez(Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1997.

GASTALDO, Édison. Pátria, chuteiras e propaganda. São Paulo: Annablume; São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação física progressista: a educação física brasileira e a pedagógica crítico-social dos conteúdos. São Paulo, SP: Loyola, 1988.

GOERGEN, Pedro. Pós-modernidade, ética e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GRESSLER, Lori Alice. Pesquisa educacional. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 1989.

GUIMARÃES, Gláucia Campos de. TV na escola. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org). Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro, Quartet, 2001.

GUIMARÃES, Gláucia. TV e escola: discursos em confronto. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

HOBBSAWN, Eric A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991). São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, Claudia Maria de; ROSADO, Eliana Martins da Silva. O espaço do tema televisão na escola: posições e argumentos de aluno de ensino fundamental. In: Série estudos: periódicos do mestrado em educação da UCDB. n. 11, junho 2001. Campo Grande: UCDB, 1995. p. 53-71.

LOVISOLO, Hugo. Educação física: a arte da mediação. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Lucila Rupp de. A mestra televisão e a questão ética. Revista de educação CEAP, Salvador, ano 8, n. 31, p. 51-55, dez/fev. 2000/2001.

MARCONDES FILHO, Ciro. A Televisão. São Paulo: Scipione, 1994.

MATUCK, Artur. O potencial dialógico da televisão: comunicação e arte na perspectiva do receptor. São Paulo: Anna Blume, 2001.

MEDINA, João Paulo Subirá. Educação física cuida do corpo e... "mente". 8 ed. São Paulo: Papirus, 1989.

MEKSENAS, Paulo. O uso do livro didático e a pedagogia da comunicação. In PENTEADO, Heloísa Dupas. Pedagogia da comunicação: teorias e praticas. São Paulo: SP, Cortez, 1998. p. 51-75.

MORAN, José Manuel. Os jovens e as novas linguagens eletrônicas. In: DIDONÉ, Iraci Maria; SOARES, Ismar de Oliveira (Org.). O jovem e a comunicação. São Paulo, SP: Loyola, 1992. p. 36-40.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Consenso e conflito da educação física brasileira. Campinas, SP: Papirus, 1994.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Televisión, audiências y educación. In: TELEVISION. México: Grupo Editorial Norma, 2001. p. 66-80.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Televisão e escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTES, Elicio Bezerra. Os meios de comunicação na formação do educador. s/d.

PORTO, Tânia Maria Speron. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In PENTEADO, Heloísa Dupas. Pedagogia da comunicação: teorias e práticas. São Paulo: SP; Cortez, 1998. p. 23-49.

\_\_\_\_\_. A televisão na escola... afinal, que pedagogia é esta? Araraquara, SP: JM Moderna, 2000.

REZENDE, Ana Lúcia Magela de. Televisão: babá eletrônica? In: PACHECO, Elza Dias. (Org.). Televisão, crianças, imaginário e educação. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 71-82.

RUDIGER, Francisco. A escola de Frankfurt. In: HOHLFELDT, Antonio et al, (Org). Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 131-150.

SCHMIDT, Sarai. De olho na mídia. In: SCHMIDT, Sarai (Org.) A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 61-64.

SILVA, Welington Araújo. Televisão e educação física: parceira pedagógica ou simples veículo de massa? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu, MG. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. TV na sala de aula. A TARDE, Salvador, 12 maio 2002. Revista da TV,

\_\_\_\_\_. A janela de vidro e a extensão da sua paisagem. A TARDE, Salvador, 28 de jul. 2002. Revista da TV, p. 2.

SOARES, Carmen Lúcia. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Mauro Wilton de. Comunicação e educação: entre meios e mediações. Cadernos de pesquisa, n. 106, p. 9-25, mar. 1999.

VARGAS, Luiz Vargas. Desporto: fenômeno social. Rio de Janeiro: SPRINT, 1995.

VEIGA, Manuel. Entrevista. SBPC cultural: Bahia, Bahia, que lugar é este? In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 53., 2001, p. 127-129.

WHITE, Robert A. Recepção: a abordagem dos estudos culturais. In Comunicação e educação. n. 12, maio/agosto 1998. São Paulo:SP, Moderna. p. 57-76.

WOLF, Mauro. Teorias da comunicação. 5. ed. Lisboa: Portugal. Editorial Presença, 1999.



## **APÊNDICE**

### **APÊNDICE A – Questões Geradoras para Entrevista Semi-estruturada**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO  
ÁREA DE CONCERNTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO  
**PESQUISA: O PAPEL PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AO  
TEXTO TELEVISIVO DA COPA DO MUNDO DE 2002: UM ESTUDO DE CASO.**  
Mestrando: Welington Araujo Silva.

#### **Questões iniciais para os professores do Instituto Social da Bahia.**

- 1 – Fale sobre a sua trajetória profissional.
- 2 – O que levou você a escolher ser professor de Educação Física?
- 3 – Qual a importância da Educação Física na escola?
- 4 – Como é elaborado o planejamento aqui na escola?
- 5 – Nesse planejamento há uma preocupação com os temas que são abordados pela televisão?
- 6 – Como é que você acha que o professor de Educação Física deve utilizar a mídia esportiva?
- 7 – Como você está trabalhando especificamente o tema da Copa do Mundo?
- 8 - Quais as possibilidades de utilização da mídia na prática pedagógica do professor de Educação Física?

**APÊNDICE B – Alguns recortes das notícias sobre a Copa do Mundo de 1994  
relativo a sonegação dos impostos por parte da comissão técnica e  
jogadores da Seleção Brasileira**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO  
ÁREA DE CONCERNTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO  
**PESQUISA: O PAPEL PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AO  
TEXTO TELEVISIVO DA COPA DO MUNDO DE 2002: UM ESTUDO DE CASO.**  
Mestrando: Welington Araujo Silva.

***FOLHA DE SÃO PAULO, 17 de julho de 1994***

Além da réplica da taça Fifa, os 97 passageiros do “Canarinho do ►Tetra◄” – jogadores, equipe técnica e caronas– trouxeram dos EUA 11 toneladas de compras. O lateral Branco foi o campeão, com microondas, lavalouça, geladeira, dois aparelhos de ginástica e duas TVs. Ricardo Teixeira, presidente da CBF, ameaçou cancelar o desfile da seleção no Rio se a carga fosse retida para vistoria posterior, como consentira Osiris Lopes, então ministro da Receita. Outro então ministro, Rubens Ricupero, liberou a bagagem. Osiris se demitiu. A trupe ficou devendo US\$ 1 milhão de multa.

***FOLHA DE SÃO PAULO, 16 de agosto de 1994***

Autor: LILIANA LAVORATI Editoria: ESPORTE Página: 4-1 Edição: Nacional AUG 16, 1994 Chapéu: CASO DA BAGAGEM Assuntos Principais: RECEITA FEDERAL

Receita arrecada R\$ 50.767 de imposto Da Sucursal de Brasília Dos 102 passageiros que estavam no avião que trouxe a seleção e sua comitiva dos EUA para o Brasil, apenas 52 pagaram excesso de bagagem. O total arrecadado foi de R\$ 50.767,83. Outros 19 integrantes da comitiva declararam à Receita Federal que não deviam o imposto, pois tinham limitado suas compras à cota isenta de US\$ 500,00. O relatório preliminar da comissão de sindicância da Receita aponta Ricardo Teixeira, presidente da Confederação Brasileira de Futebol, como o responsável pela não-fiscalização da bagagem do ‘vôo do ►tetra◄’, conforme a Folha antecipou na semana passada. Segundo o relatório, Teixeira teria liderado um movimento junto aos jogadores para que suas bagagens não fossem vistoriadas pelos funcionários da alfândega do Rio. O secretário da Receita, Sálvio Medeiros Costa, disse ontem que o valor do imposto foi apurado com base em informações prestadas pelos próprios passageiros. Segundo Sálvio, “houve precipitação e emoção” no cálculo inicial, que apontou para US\$ 1 milhão o valor do imposto devido. Os 71 passageiros que declararam os valores das mercadorias responderam por 13 dependentes. A comitiva também era integrada por outros 18 passageiros (13 desceram em São Paulo e cinco em Recife), que foram revistados

pelas respectivas alfândegas, e mais 18 tripulantes. A Receita não divulgou os nomes de quem pagou e dos que ficaram isentos, alegando que isto seria quebra de sigilo fiscal. Segundo o secretário, o processo de cobrança está concluído, mas poderá ser reaberto caso haja algum fato novo que justifique esta providência. O superintendente da Receita no Rio, Serafim Cipriano, disse que os preços das mercadorias declaradas foram checados. A comissão de sindicância nomeada pelo ministro Rubens Ricupero (Fazenda) para apurar de quem foi a responsabilidade pela liberação da bagagem deverá concluir o relatório na quinta-feira. (Liliana Lavoratti)

#### **FOLHA DE SÃO PAULO, 26 DE JULHO DE 1994**

Editoria: PAINEL Página: 1-3 Edição: Nacional JUL 26, 1994 Seção: PAINEL DO LEITOR

“É extremamente revoltante a postura adotada pelos cartolas da CBF a jogadores da seleção quando do desembarque de suas bagagens. Não é possível fazer ‘vistas grossas’ às 17 toneladas trazidas pelo grupo. Heróis? Herói foi Senna, que após sua morte viemos a saber de sua fundação, dos auxílios prestados a pessoas necessitadas e de uma série de caridades praticadas.” Ana Miriam dos Santos Rosa (São Paulo, SP)

## **APÊNDICE C – Relato parcial do diário de campo**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO  
ÁREA DE CONCERNTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO  
**PESQUISA: O PAPEL PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AO  
TEXTO TELEVISIVO DA COPA DO MUNDO DE 2002: UM ESTUDO DE CASO.**  
Mestrando: Welington Araujo Silva

### **Fragmentos do Diário de campo**

#### ***ISBA – 17/05 – Quinta-feira***

**08:30** – Chegada ao ISBA. Contato recepção com Iracema. Conversar com Norma. Logo na entrada encontrei com o professor Admar, único na casa dando aula naquele momento. Expliquei o motivo de está aqui. Ele informou que geralmente trabalhava com o tema mídia na recuperação, que não existia nada planejado para 5ª, 6ª, 7ª, 8ª ainda mas que os professores estavam pensando. Aproveitei a oportunidade para observar a aula do professor, que também me informou que haveria reunião de coordenação às 11:00 horas. Os alunos jogavam futebol, um time com e outro sem camisa, ao professor cabia organizar o jogo apitando as faltas. Após ausentar-se por 12 minutos da quadra, pois teve que levar um aluno que se machucou, o professor encerrou a aulas às 08:47, apitando forte. Os alunos abandonam a quadra, o professor recolhe a bola. Se encaminha para mim para informar que a coordenadora Yêda tinha chegado.

**09:14** – Uma aula de futebol feminino está acontecendo, deve ter começado enquanto conversava com a coordenadora Yêda no Departamento de Educação Física (DEFISBA). Poucos minutos de observação. O professor soa o apito. Termina a aula. As meninas saem da quadra. Nos poucos minutos de atividade observada, as alunas jogavam bola sendo observadas pelo professor, que coordenava o jogo com o apito.

**09:17** – Inicia a aula da 7ª série com o professor Admar. 10 alunos em quadra. Alguns fora da mesma. Neste momento enquanto os alunos jogam o professor brinca de vôlei com outros alunos, um jogo que parece ser o “5 corta”. Os alunos continuam jogando futebol (futsal), resolvendo os seus conflitos diante da falta de observação das regras por parte dos colegas sozinhos. O professor continua jogando o “5 corta”. Logo depois o professor sai, passa pelo meio da quadra e volta com a caderneta. Verifica a presença/ausência dos alunos enquanto os mesmos jogam. A aula continua acontecendo. O professor conversa com dois alunos na beira da quadra. Agora são três. O professor se encontra agora observando o jogo. 09:35, acaba a aula com o professor soando o apito brevemente.

**09:40** – Toca a sirene para o intervalo. O professor Alan entra na quadra. Os alunos os cercam. Ele faz a chamada. Separa o grupo em dois times. Um de camisa amarela com números nas costas e o outro com a própria camisa da escola. Soa o apito. Começa a aula de futsal. Logo após interrompe. Bola ao alto. Apita agora um lateral. Enquanto isso, outros alunos fora e bem próximos da quadra jogam basquete, um outro grupo em uma outra parte também bem próxima da quadra joga “bobinho”. O professor Alan continua observando a aula, apitando as faltas e as laterais. Anda de um lado ao outro da quadra acompanhando a aula e apitando sempre que há infração. Outro grupo de alunos se reúne bem próximo da quadra e começam a jogar o “5 corta”. Além da aula que estou observando do professor Alan, três grupos de alunos estão do lado da quadra jogando diferentes esportes. O professor Alan continua observando a aula. Observo que o goleiro do time de camisa amarela, que está com um boné azul, também participou da aula anterior do professor Admar. A aula continua, o professor Alan continua a observar, apitando as infrações. 10:01, o professor termina a aula com dois silvos breves no apito, os alunos saem da quadra, o professor assina a caderneta e se retira da quadra.

**10:52** – Seis alunos na quadra. Não vejo nenhum professor no momento por isso não sei se é aula ou se os alunos estão brincando de lançar bola do escanteio. Mas algo despertou a minha atenção. Um senhor, que imagino ser o professor chegou no topo da escada com algo parecido com uma caderneta e falou com a turma que estava na quadra. Outros alunos que parecem não fazer parte da aula se integram ao grupo. O professor se aproxima da turma, solicita a bola. São 11:00h, vai começar a reunião de coordenação dos professores.

**11:00** – Foi-me dado um espaço na reunião de coordenação dos professores. Presente 08 professores. Esclareci o motivo da minha presença, me apresentando como aluno do programa de mestrado e enfatizando o objetivo da minha visita, que tinha intenção de observar as aulas de alguns professores e entrevistar professores e alunos, desde quando os mesmos me autorizassem a fazer. A coordenadora, professora Yêda, disse que não via problema algum. Aparentemente os professores consentiram, mas deixei que eles na reunião discutissem a questão e tomassem uma posição. Deixei uma revista Galileu que tinha uma matéria sobre tecnologia e futebol para que os professores tirassem uma cópia.

### ***ISBA – 23 – 05 – Quarta-feira***

Greve dos professores, mas encontrei o professor Chico. Aproveitei e conversei rapidamente com o mesmo, marcando uma entrevista com ele para o dia 24/05. Conversei também com a coordenadora Yêda na sala do DEFISBA.

### **ISBA – 24 – 05 Quinta-feira**

**08:30** – Cheguei na escola. Fiquei esperando o professor Chico para a entrevista na sala de reunião dos professores. Estava presente o professor Admar (feijão) e logo depois chegou o professor Alan. Aproveitei para me aproximar mais dos professores, tentando desenvolver uma relação de simpatia entre os mesmos. Aproveitei também para observar o trabalho deles na confecção de um torneio interno (forma de disputa, objetivos, etc). Eles desenvolviam a forma de competição tendo como modelo o campeonato brasileiro, principalmente em relação ao gol do adversário. A turma da manhã teria o mando de campo se o jogo fosse realizado pela manhã. O mesmo para a turma da tarde. Caso a turma da tarde fizesse o gol na turma da manhã, jogando pela manhã, esse valia como dois, pois fez um gol na “casa” do adversário.

**11:00** – Chegou o professor Chico. Se desculpou. A professora Yêda cedeu a sala dela para que eu fizesse a entrevista com o professor.

### **ISBA – 13.06**

**08:50** – Segundo o horário que recebi, a aula seria no ginásio II, prédio anexo ao ISBA. Até 09:05 o professor não tinha chegado. Dirigi-me ao DEFISBA e fui informado que hoje o professor Fernando teve 10 minutos em sala de aula e o restante com o recreio e que ele se encontrava no ISBÃO. Cheguei no ISBÃO. Um grupo de alunos estavam jogado futsal e uma fila atrás da trave da quadra. Vários alunos ao redor da quadra brincando de outras atividades. O professor com o apito organizava o jogo. 09:15. A aula termina.

**09:30** – Assistir uma aula do professor Chico junto com a professora de Biologia (Edna). Sobre alimentação. 09:50, uma outra aula também com Biologia, só que agora com outra professora (Cibele). Primeiro cartaz: alimentação e suas conseqüências. O aluno toca na pele e fala “a nossa parada” tem um percentual de água. A turma toda dar risada. Os alunos se sentem retraídos e falam com dificuldade. Na sala há um pedestal onde fica o professor. A garota que está apresentando fica insegura. Outros grupos estão preparando o trabalho agora. Até agora na apresentação, pouca referência sobre a Educação Física, embora a aula seja interdisciplinar. O professor não parece está muito preocupado com o conteúdo apresentado. A tentativa de interdisciplinaridade é válida. O aluno quer falar alguma coisa. Pede permissão a professora, ela diz que não. Uma coisa para observar é que no início da apresentação o professor Chico passou uma lista de presença, solicitando que todos assinassem pois era o material que ele ia passar a nota. No segundo grupo, foi escolhido dois temas: número 4 e 6. “Nem o tema agente pode escolher”, reclamou baixinho uma aluna. Apesar dos dois temas estarem ligados de alguma forma a Educação Física, os alunos ao falarem se dirigem a professora de Biologia. Existe muita informação porém, as idéias se

apresentam confusas, pouco organizadas. A aluna diz que a atividade física é importante. Em relação ao trangênico – um dos pontos – nada foi relacionado com o ponto em questão. Por conta do tempo a última equipe não apresentou.